



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLK VE ORTAÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ETİK LİDERLİK
ROLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(BURSA İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Ali KARAGÖZ

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

İSTANBUL-2008



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLK VE ORTAÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ETİK LİDERLİK
ROLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(BURSA İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Ali KARAGÖZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nuri BALOĞLU

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

İSTANBUL-2008



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

İLK VE ORTAÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ETKİ
LİDERLİK ROLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(BURSA İLİ ÖRNEĞİ)

.....ALİ KARAGÖZ.....

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Nuri BALOĞLU...

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nihat GÜLŞKAN

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sedat YÜKSEL

.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 08 / 08 / 2008

ÖNSÖZ

Eğitim örgütlerinin, toplum için önemli olan görevlerini yerine getirebilmesi için, yapısının temelini oluşturan insan kavramının iyi yönetilmesi gereklidir. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması her zaman ortaya koyduğu denetim mekanizmasıyla mümkün olmaz. Hedefe ulaşmak, eğitim-öğretim işlerine gönüllü, katkıda bulunmaya istekli öğretmenlerle mümkündür. Gönüllülük ise öğretmenin örgütsel adanmışlığını gerektirir. Yöneticiler de, davranış ve rolleri ile öğretmenlerine yön verirler. İyi bir yönetim için yöneticilerin sergiledikleri etik liderlik rollerinin iyi olması gerekir. Bu durum yöneticinin ilgili davranışları sergilemesi kadar öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir. Bu nedenle yönetici sergilediği davranışlarında açık ve şeffaf olmak zorundadır.

Bu araştırmanın yapılma nedeni okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını oluşturan boyutların gerçekleşme düzeylerini demografik değişkenler açısından belirlemek ve okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı boyutları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Çalışmamın planlama aşamasında desteklerini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Battal Aslan'a, tüm çalışmam boyunca bana yol gösteren Sayın Yrd.Doç.Dr. Nuri Baloğlu'na, Sayın Mehmet Karakuş'a, Sayın Ercan Yılmaz'a, değerli arkadaşlarım Doç.Dr.Şemseddin Gündüz'e ve Dr. Semiral Öncü'ye, Yeditepe Üniversitesi'nin tüm akademisyenlerine ve anketlerin yanıtlanmasında katkıda bulunan değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim. Sevgi ve destekleriyle arkamda manevi gücünü hissettiğim annem ve babama, ayrıca anlayışı, desteği ve fedakârlığıyla her an yanımda olan eşim Ayşe Alberen Karagöz'e de şükranlarımı sunuyorum. Araştırmam boyunca kendileri ile yeterince zaman geçiremediğim oğlum Ömer Faruk'tan ve kızım Zeynep'ten de özür diliyorum ve onlara sevgilerimi sunuyorum.

Ali KARAGÖZ

İstanbul

Temmuz 2008

ÖZET

Bu çalışmada ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde dizayn edilmiştir. Araştırmanın evreni, 2007–2008 Eğitim-Öğretim yılında Bursa ilindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli toplam 18713 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Bursa İli’nden tabakalama yöntemiyle üç farklı sosyo-ekonomik düzeye göre seçilen 3 ilçedeki okullarda görevli 747 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler, Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen ve 44 maddeden oluşan “Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ),” ile Meyer ve Allen tarafından geliştirilen (1997) ve Karakuş (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan üç boyutlu “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve örneklem grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla bir “Kişisel Bilgi Formu” da kullanılmıştır.

Verilerin analizinde; bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc (Scheffe, Tamhane’s T2, LSD) testleri, parametrik dağılımlar için Pearson korelasyon analizi tekniği kullanılmış olup, elde edilen verilerin manidarlığı .05 düzeyinde sınanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ölçeğine ait duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık boyutlarının her birinin, yöneticilerin etik liderlik rollerine ait tüm faktörlerle (iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik) pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi bulunduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, okul yöneticilerinin, toplumsal ve evrensel etik ilkeleri benimsemiş veya bu doğrultuda yetiştirilmiş kişilerden seçilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler:Yönetici, Etik Liderlik, Örgütsel Adanmışlık, Öğretmen Algısı.

ABSTRACT

This study focuses on determining the relationship between elementary and secondary school teachers' organizational commitments and administrators' ethical leadership roles as perceived by teachers. The research was designed on relational survey model. The population of the study was 18,713 elementary and secondary school teachers who work in Bursa/Turkey during the 2007–2008 academic year. Towns of Bursa were categorized according to their socio-economic characteristics and three were selected as the sample. A total of 747 volunteer teachers took part in the research.

Yılmaz's (2005) "Scale of Ethical Leadership" was used to identify school administrators' ethical leadership roles as perceived by teachers. Meyer and Allen's "3-D Organizational Commitment," 1997, adopted by Karakuş (2005) was used for determining teachers' perceptions of organizational commitments. In addition to these two instruments, a survey called "Personal Information Form" was designed by the researcher to determine the demographical characteristics of the subjects.

In the study, independent-samples t-test , ANOVA (followed by post-hoc test of Scheffe, Tamhane's T2, and LSD), and Pearson correlation statistics were reported as appropriate. All statistics were tested for the p value of .05. The results indicate that each of the factors affective commitment, continuance commitment, and normative commitment in the Survey of Organizational Commitment significantly correlated with all of the factors in the Survey of Ethical Leadership. Based on research findings, it is recommended that principals should be selected from among people who adapted culturally or universally accepted ethical values or they should be educated with those values.

Keywords: Principal, Ethical Leadership, Organizational Commitment, Teacher Perception.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	III
ÖNSÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER LİSTESİ	VII
SİMGE LİSTESİ	XIV
KISALTMA LİSTESİ	XV
ÇİZELGE LİSTESİ	XVI

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	3
1.3. ALT PROBLEMLER	3
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI	4
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.7. TANIMLAR	5

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR	7
2.1. ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK	7
2.1.1. Örgütsel Adanmışlık Tanımları	7
2.1.2. Örgütsel Adanmışlık Sınıflamaları	8
2.1.3. Örgütsel Adanmışlık İle İlgili Kavramlar	13

2.1.3.1. Eğitim Örgütü	13
2.1.3.2. Örgütsel Vatandaşlık	14
2.1.3.3. Örgütsel İklim	15
2.1.3.4. Örgüt Kültürü	16
2.1.3.5. Örgüt Sağlığı	17
2.1.4. Örgütsel Adanmışlık Faktörleri	19
2.1.4.1. Kişisel-Demografik Faktörler	19
2.1.4.2. Örgütsel-Görevsel Faktörler	20
2.1.4.3. Durumsal Faktörler ve Diğer Faktörler	22
2.1.5. Örgütsel Adanmışlığın Boyutları	25
2.1.5.1. Duygusal Adanmışlık	25
2.1.5.2. Devam Adanmışlığı	27
2.1.5.3. Normatif Adanmışlık	30
2.1.6. Çoklu Adanmışlık Odakları	32
2.1.6.1. Örgüte Adanmışlık (Okula Adanma)	33
2.1.6.2. Mesleğe Adanmışlık	34
2.1.6.3. Çalışma Grubuna Adanmışlık	36
2.1.6.4. Öğretim İşlerine Adanmışlık (İşe Adanma)	37
2.1.6.5. Yönetime Adanmışlık	37
2.1.6.6. Kariyere Adanmışlık	38
2.1.7. Örgütsel Adanmışlık Sonuçları	39
2.1.7.1. Yüksek Örgütsel Adanmışlık	39
2.1.7.2. Orta Düzeyde (İlımlı) Örgütsel Adanmışlık	41
2.1.7.3. Düşük Örgütsel Adanmışlık	42
2.1.7.4. Adanmışlık Düzeylerinin Olası Sonuçları	43

2.1.8. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı	44
2.1.8.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığını Geliştirme	45
2.2. LİDERLİK	47
2.2.1. Liderlik Tanımları	47
2.2.2. Liderlik Kuramları	48
2.2.3. Yönetim, Yöneticilik ve Liderlik İlişkisi	54
2.2.4. Liderlik ve Yöneticilik Farklılığı	56
2.3. ETİK LİDERLİK	58
2.3.1. Etik Kavramı ve Etik Liderlik Tanımları	58
2.3.1.1. Etik	58
2.3.1.2. Etik Liderlik	60
2.3.2. Yönetimde Etik İlkeler	62
2.3.2.1. Adalet	62
2.3.2.2. Eşitlik	63
2.3.2.3. Dürüstlük ve Doğruluk	64
2.3.2.4. Tarafsızlık	65
2.3.2.5. Sorumluluk	66
2.3.2.6. İnsan Hakları	66
2.3.2.7. İnsancılık	69
2.3.2.8. Bağlılık	69
2.3.2.9. Hukukun Üstünlüğü	70
2.3.2.10. Sevgi	70
2.3.2.11. Hoşgörü	71
2.3.2.12. Yasadışı Emirlerle Karşı Direnme	72
2.3.2.13. Saygı	73

2.3.2.14. Tutumluluk	73
2.3.2.15. Demokrasi	74
2.3.2.16. Olumlu İnsan İlişkileri	74
2.3.2.17. Açıklık	75
2.3.2.18. Hak ve Özgürlükler	75
2.3.2.19. Emeğin Hakkını Verme	76
2.3.3. <i>Yönetimde Etik Dışı Davranışlar</i>	77
2.3.3.1. Ayırmıcılık	78
2.3.3.2. Kayırma	78
2.3.3.3. İrtikâp / Rüşvet / Zimmet	78
2.3.3.4. Baskı / Şiddet / Saldırganlık	80
2.3.3.5. İhmal	80
2.3.3.6. İstismar ve Taciz	81
2.3.3.7. Bencillik	82
2.3.3.8. Bağnazlık ve Dogmatik Davranış	82
2.3.3.9. Dalkavukluk	82
2.3.3.10. Politik Tarafıllık	83
2.3.3.11. Hakaret	84
2.3.3.12. Kötü Alışkanlıklar	84
2.3.3.13. Görevi Kötüye Kullanma	85
2.3.3.14. Dedikodu	86
2.3.4. <i>Eğitim Yönetimi ve Etik</i>	86
2.3.5. <i>Etik Liderlik Davranışlarıyla Okul Yöneticileri</i>	87
2.3.6. <i>Okullarda Etik Liderliğin ve Eğitiminin Önemi</i>	89
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	90

2.4.1.Örgütsel Adanmışlık Konusunda Yapılan Araştırmalar.....	90
2.4.2. Etik Liderlik Konusunda Yapılan Araştırmalar	94
BÖLÜM III	
3. YÖNTEM	97
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	97
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	97
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	98
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	98
3.3.2. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği	98
3.3.3. Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)	99
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	102
3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI	102
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM	104
4.1. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	104
4.2. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ ALT PROBLEMİNE (ALT PROBLEM-1) İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	107
4.3. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ, DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİNE GÖRE DEĞİŞMEKTE MİDİR ALT PROBLEMİNE (ALT PROBLEM-2) İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	113
4.3.1.Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri	114
4.3.2. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri	120
4.3.3. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri	124
4.3.4. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri	133

4.3.5. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri	141
4.3.6. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri	147
4.3.7. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri	151
4.3.8. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri	159
4.4. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN, YÖNETİCİLERİNDE GÖZLEDİKLERİ ETİK LİDERLİK ALGI DÜZEYLERİ ALT PROBLEMİNE (ALT PROBLEM-3) İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	169
4.5. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN, YÖNETİCİLERİNDE GÖZLEDİKLERİ ETİK LİDERLİK ALGI DÜZEYLERİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİNE GÖRE DEĞİŞMEKTE MİDİR ALT PROBLEMİNE (ALT PROBLEM-4) İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	171
4.5.1. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	171
4.5.2. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	172
4.5.3. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	173
4.5.4. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	178
4.5.5. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	179
4.5.6. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mezuniyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	183
4.5.7. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	184

4.5.8. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	185
4.6. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİNE VERDİKLERİ YANITLAR İLE ETİK LİDERLİK ÖLÇEĞİNE VERDİKLERİ YANITLAR ARASI İLİŞKİYE AİT BULGU VE YORUMLAR	187
4.6.1. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (Duygusal Adanmışlık) Faktörü ile Etik Liderlik Ölçeği Faktörleri İlişkisinin Değerlendirilmesi	187
4.6.2. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (Devam Adanmışlığı) Faktörü ile Etik Liderlik Ölçeği Faktörleri İlişkisinin Değerlendirilmesi	190
4.6.3. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (Normatif Adanmışlık) Faktörü ile Etik Liderlik Ölçeği Faktörleri İlişkisinin Değerlendirilmesi	193
4.6.4. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Faktörleri ile Etik Liderlik Ölçeği Faktörleri Arasındaki İlişki Düzeyinin Değerlendirilmesi	197
BÖLÜM V	
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	200
5.1. SONUÇLAR	200
5.1.1. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği İle İlgili Sonuçlar	200
5.1.2. Etik Liderlik Ölçeği İle İlgili Sonuçlar	207
5.1.3. İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	209
5.2. ÖNERİLER	210
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	211
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	213
KAYNAKLAR	214
EKLER	224
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	224
Ek-2 Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeği	225
Ek-3 Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)	226
ÖZGEÇMİŞ	228

SİMGE LİSTESİ

f	Frekans
N	Örneklem Sayısı
r	Korelasyon Katsayısı
p	Anlamlılık Derecesi
sd	Serbestlik Derecesi
sh	Standart Hata
ss	Standart Sapma
\bar{X}	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde
%geç	Geçerli Yüzde
%yığ	Yığılmalı Yüzde

KISALTMA LİSTESİ

Çev.	Çeviren
M.E.B	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical For Social Sciences
sf.	Sayfa
vb.	Ve Benzeri
vd.	Ve Diğerleri
ELÖ	Etik Liderlik Ölçeği

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge	Çizelge Adı	Sayfa
Çizelge 2.1.	Adanmışlık Düzeylerinin Olası Sonuçları	43
Çizelge 2.2.	Vroom ve Yetton'un Beş Liderlik Biçimi	50
Çizelge 2.3.	Liderlik ve Yöneticilik Farkları	57
Çizelge 2.4.	Laczniaak'ın 14 Ahlak Önerisi	77
Çizelge 4.1.	Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları	104
Çizelge 4.2.	Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları	104
Çizelge 4.3.	Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları	105
Çizelge 4.4.	Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları	105
Çizelge 4.5.	Görev yaptığı branş değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları	105
Çizelge 4.6.	Mezuniyet şekli değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları	106
Çizelge 4.7.	Yaş değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları	106
Çizelge 4.8.	Çalışma şekli değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları	106
Çizelge 4.9.	Öğretmenlerin duygusal adanmışlık düzeyleri	107
Çizelge 4.10.	Öğretmenlerin devam adanmışlığı düzeyleri	109
Çizelge 4.11.	Öğretmenlerin normatif adanmışlık düzeyleri	111
Çizelge 4.12.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin üç boyutlu adanmışlık düzeyleri için ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri	113
Çizelge 4.13.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	114

Çizelge 4.14.	Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	115
Çizelge 4.15.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	116
Çizelge 4.16.	Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	117
Çizelge 4.17.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	118
Çizelge 4.18.	Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	119
Çizelge 4.19.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının Medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	120
Çizelge 4.20.	Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının Medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	121
Çizelge 4.21.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının Medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	121
Çizelge 4.22.	Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının Medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	123
Çizelge 4.23.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının Medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	123

Çizelge 4.24.	Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının Medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	124
Çizelge 4.25.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	124
Çizelge 4.26.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının okul türü değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçları	125
Çizelge 4.27.	Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının okul türü değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Scheffe) testi sonuçları	127
Çizelge 4.28.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan (ANOVA) testi sonuçları	128
Çizelge 4.29.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının okul türü değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testleri sonuçları	128
Çizelge 4.30.	Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları	129
Çizelge 4.31.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	130
Çizelge 4.32.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının okul türü değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçları	130
Çizelge 4.33.	Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının okul türü değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Scheffe) testi sonuçları	133
Çizelge 4.34.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	133
Çizelge 4.35.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının yaş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçları	134

Çizelge 4.36.	Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının yaş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane'sT2) testi sonuçları	136
Çizelge 4.37.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	136
Çizelge 4.38.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının yaş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçları	137
Çizelge 4.39.	Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları	138
Çizelge 4.40.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	138
Çizelge 4.41.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının yaş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçları	139
Çizelge 4.42.	Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının yaş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (LSD) testi sonuçları	140
Çizelge 4.43.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	141
Çizelge 4.44.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının branş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçları	141
Çizelge 4.45.	Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının branş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane'sT2) testi sonuçları	143
Çizelge 4.46.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	143
Çizelge 4.47.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının branş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçları	144

Çizelge 4.48.	Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları	144
Çizelge 4.49.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	145
Çizelge 4.50.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının branş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçları	145
Çizelge 4.51.	Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları	147
Çizelge 4.52.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	147
Çizelge 4.53.	Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının mezuniyet değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane'sT2) testi sonuçları	148
Çizelge 4.54.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	148
Çizelge 4.55.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının mezuniyet değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc (Scheffe) Testi sonuçları	149
Çizelge 4.56.	Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları	149
Çizelge 4.57.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	150
Çizelge 4.58.	Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları	150

Çizelge 4.59.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	151
Çizelge 4.60.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc (Scheffe) Testi sonuçları	151
Çizelge 4.61.	Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları	152
Çizelge 4.62.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	153
Çizelge 4.63.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Testi sonuçları	153
Çizelge 4.64.	Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının çalışma şekli değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Scheffe) testi sonuçları	155
Çizelge 4.65.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	156
Çizelge 4.66.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Testi sonuçları	156
Çizelge 4.67.	Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının çalışma şekli değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Scheffe) testi sonuçları	158
Çizelge 4.68.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	159
Çizelge 4.69.	Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçları	160

Çizelge 4.70.	Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane'sT2) testi sonuçları	162
Çizelge 4.71.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	163
Çizelge 4.72.	Devam adanmışlığı (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçları	163
Çizelge 4.73.	Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane'sT2) testi sonuçları	165
Çizelge 4.74.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	166
Çizelge 4.75.	Normatif adanmışlık (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçları	166
Çizelge 4.76.	Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane'sT2) testi sonuçları	168
Çizelge 4.77.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerin sergiledikleri etik liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri	169
Çizelge 4.78.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerin sergiledikleri etik liderlik rolleri faktörlerine ilişkin görüşlerinin ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri	170
Çizelge 4.79.	Etik Liderlik Ölçeği Faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	171
Çizelge 4.80.	Etik Liderlik Ölçeği Faktör puanlarının Medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	172

Çizelge 4.81.	İletişimsel etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	173
Çizelge 4.81a.	İletişimsel etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçları	174
Çizelge 4.82.	İklimsel etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	174
Çizelge 4.82a.	İklimsel etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçları	175
Çizelge 4.83.	Karar vermede etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	175
Çizelge 4.83a.	Karar vermede etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 sonuçları	176
Çizelge 4.84.	Davranışsal etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	176
Çizelge 4.84a.	Davranışsal etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçları	177
Çizelge 4.85.	Etik Liderlik faktör puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	178
Çizelge 4.86.	İletişimsel etik faktörü puanının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	179
Çizelge 4.86a.	İletişimsel etik faktörü puanının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları	179

Çizelge 4.87.	İklimsel etik faktörü puanının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	180
Çizelge 4.87a.	İklimsel etik faktörü puanının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları	180
Çizelge 4.88.	Karar vermede etik faktörü puanının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	181
Çizelge 4.88a.	Karar vermede etik faktörü puanının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 sonuçları	181
Çizelge 4.89.	Davranışsal etik faktörü puanının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	182
Çizelge 4.89a.	Davranışsal etik faktörü puanının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları	182
Çizelge 4.90.	Etik Liderlik faktör puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	183
Çizelge 4.91.	Etik Liderlik faktör puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	184
Çizelge 4.92.	Etik Liderlik faktör puanlarının öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	185
Çizelge 4.92a.	İletişimsel etik faktörü puanının kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları	186
Çizelge 4.93.	Duygusal adanmışlık faktörü ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları	187

Çizelge 4.94.	Duygusal adanmışlık faktörüne ait maddeler ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları	188
Çizelge 4.95.	Devam adanmışlığı faktörü ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları	190
Çizelge 4.96.	Devam adanmışlığı faktörüne ait maddeler ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları	191
Çizelge 4.97.	Normatif adanmışlık faktörü ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları	193
Çizelge 4.98.	Normatif adanmışlık faktörüne ait maddeler ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları	194
Çizelge 4.99.	Örgütsel adanmışlık faktörleri ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişki düzeyine ait sonuçlar	197

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtları, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal bir varlık olan insan, yaşamının büyük bir bölümünü formal anlamdaki örgütlerde ya da doğal gruplarda geçirir. Örgüt, insanlarda işbirliği gereksiniminden doğar. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Örgüt bireysel amaçların gerçekleştirilme aracı olduğu gibi, birey de örgütsel amaçları gerçekleştirme aracıdır (Aydın, 2000).

Adanmışlık; bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerinin de ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır (Celep, 2000:15). Bireyin bulunduğu örgütte kalmaya devam etmesi, örgütten sağladığı doyuma bağlıdır. Bu doyum ise örgütsel kaynaklarla, bireysel istemler arasında kurulacak dengeyle; başka bir ifade ile bireyin ve örgütün, birbirlerinin istemlerini karşılamak durumunda olduklarına dair yapacakları “psikolojik bir anlaşmayla” sağlanabilir (Aydın,2000).

Örgüt-işgören ilişkisi sonucunda oluşan örgütsel adanmışlık, işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Bu nedenle işgörenlerin yaptıkları işten ve çalıştıkları örgütten memnun olmalarını sağlamak, artık örgütler tarafından mal ve/veya hizmet üretmek kadar önemli görülmektedir. Çünkü örgütsel adanmışlık duygusunun örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmaktadır. Bu çerçevede, örgütsel adanmışlığın işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi istenmeyen sonuçları azalttığı, ayrıca ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir (Çöl, 2004).

Örgütlerde işgören adanmışlığının sağlanmasında; işin cazibesi, rol ve amaçların belirginliği, katılım, örgütsel güven, eşitlik, bireye önem ve bilgi paylaşımı gibi

etmenlerin anahtar rol oynadığı söylenebilecektir. Bu tarz bir örgütsel yapının oluşturulması, şüphesiz bu yapıyı destekleyen bir örgüt kültürü ve işgörenlerin motivasyonlarının sağlanmasında etkin bir liderlik rolü ile şekillenecektir (Doğan ve Kılıç, 2007).

Örgütsel adanmışlık yaklaşımlarından birisinin diğerine göre daha üstün, daha geçerli ve uygulanabilir olduğunu ileri sürmek tartışmaya açıktır. Her bir örgütsel adanmışlık türünün de geçerli olduğu farklı ortamlar vardır. Örgüt kültürü, yönetim ve liderlik biçimi, çalışanların kişisel ve demografik özellikleri, örgütün içinde faaliyet gösterdiği sosyo-ekonomik yapı, toplumsal özellikler ve çevresel şartlar, tutumsal, davranışsal veya çoklu adanmışlık türünün uygulanmasında son derece önemli içsel ve dışsal faktörler konumundadır (Varoğlu,1993). Ancak, düşük adanmışlık düzeyi öğretmenlerin düşük iş başarısı göstermesine neden olmakta, okul verimliliğini etkilemektedir. Düşük adanmışlık gösteren öğretmenler, çalışma ortamında engelleyici davranış gösterdiği gibi, okulun öğretim amacından sapmasına da neden olabilmektedir. Bu tür olumsuz davranışları zamanında kontrol etmek veya farkına varmak olanaklı olmayabilir. Bu durumda, öğrencideki davranış değişikliğinin sonuçları ancak uzun yıllar sonra gerçek anlamda anlaşılabilir. Eğitim süreci uzun zamana yayıldığından, öğretmenin olumsuz tutum ve davranışlarından kaynaklanan öğrencideki davranışsal ürünleri anında tam olarak gözlemek olası değildir (Celep, 2000).

Liderliği ve liderleri konu alan binlerce araştırma yapılmasına karşın, lider ve lider olmayanları, etkili ve etkisiz liderleri ve etkili ve etkisiz örgüt arasındaki farkları ortaya koyan ortak bir anlayış hiçbir zaman var olmamıştır. Geliştirilen liderlik biçimleri uygulamada etkili sonuçlar vermemiştir. Bunun en temel iki nedeni vardır: İlk olarak yapılan araştırmalarda liderlik eylemden çok davranış olarak ve manevi bir olgudan çok psikolojik bir olgu olarak görülmüştür. İkincisi ise, yapılan araştırmalarda liderliğin bürokratik, psikolojik, teknik ve rasyonel yönü vurgulanmış, mesleki (professional) ve ahlaki (moral) boyutu ihmal edilmiştir (Sergiovanni, 1992'den Akt. Turhan,2007).

Etik dışı davranışlar ve skandallarla dolu bir çağda, okul çalışanlarının etik ilke ve kodlara uygun davranışlar sergilemelerini sağlayacak okul yöneticileri, etik liderlik

rollerini yerine getirmelidir. Okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini yerine getirmeleri, onların bir toplumsal sorumluluğu olarak da ifade edilebilir (Turhan, 2007).

Etiksel davranışlar, etiksel kurumlaşma üzerinde etkide bulunur. Örneğin etiksel yönelimi olmayan bir lider, belki iyi bir dönüşümcü lider olabilir. Ancak etiksel bir örgüt oluşturamadığı için muhtemelen kendini, izleyenlerine kabul ettirmede başarısız olur (Çelik, 2000).

Etik ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, örgütün etik değerleriyle örgütsel adanmışlık, rol çatışmaları, iş tatmini, işten ayrılma niyeti ve performans arasında önemli ilişkiler bulmuştur. Fakat bu çalışmalara daha yakından bakıldığında organizasyonun yönetsel etik değerleri ile örgütsel adanmışlık arasında ilişkilerin pek incelenmediği görülebilmektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin gösterdiği etiksel liderlik davranışlarının, personeli tarafından nasıl algılandığını tespit etmek, hem yöneticilere hem de öğretmenlere kendilerini değerlendirme imkânı sağlayacağından dolayı, faydalıdır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin hangi değişkenlerle ve nasıl bir etkileşim içinde olduğunu tespit etmek, eğitimin verimliliğini ve personelin etkililiğini arttırmak amacını güdenler için büyük önem taşımaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

- 1- Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, adanmışlık boyutlarına göre ne durumdadır?
- 2- Örgütsel adanmışlık düzeyleri; öğretmenlerin, (a) cinsiyet, (b) mesleki kıdem, (c) branş, (d) okul türü, (e) mezuniyet durumu, (f) yaş, (g) çalışma şekli ve (h) medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar arz etmekte midir?
- 3- Öğretmenlerin, yöneticilerinde gözledikleri etik liderlik algıları ne durumdadır?

4- Etik liderlik algı düzeyleri; öğretmenlerin, (a) cinsiyet, (b) mesleki kıdem, (c) branş, (d) okul türü, (e) mezuniyet durumu, (f) yaş, (g) çalışma şekli ve (h) medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar arz etmekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde; yönetici ya da öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına ve yöneticilerin etik liderlik rollerine ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, literatürde eğitim alanında etik liderlik ve örgütsel adanmışlık düzeyi arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu yönüyle araştırmanın öncelikle ilgili literatüre önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin etik liderlik rollerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi ve bu algıların öğretmen adanmışlıkları ile olan ilişkisinin ortaya konması, yöneticilerin kendilerini geliştirme çabalarına da önemli bir katkı sağlayacaktır.

Yine bu çalışma ile ulaşılabilecek sonuçların, okullardaki yönetim temelli sorunların azalmasında; yönetici ve öğretmenlerin Türk Milli Eğitimi' nin hedeflerini gerçekleştirmelerinde, bütünleşme davranışlarına da, önemli bir katkı sağlayacağı düşünülebilir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1-Bu araştırmada “Örgütsel Adanmışlık” ölçeğinde kullanılan sorular, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyini ve “Etik Liderlik” ölçeğinde kullanılan sorular, yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik düzeyini belirlemede yeterlidir.

2-Katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplar kendilerinin gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

3-Kullanılan ölçekler istatistiksel olarak güvenilir, yapılan literatür taraması ve uzman görüşleri de araştırmanın geçerliği açısından yeterlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 1- 2007-2008 eğitim öğretim yılı,
- 2- Amaçlarda yer alan sorular,
- 3- İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin, Kişisel Bilgi Formu' na, Örgütsel Adanmışlık Ölçeği' ne ve Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)'ne verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Örgüt : İki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eş güdümlenmiş etkinlikleri sistemidir. (Aydın, 2000: 14).

Yönetici : İlköğretim, lise ve dengi okullarda görev yapan müdür.

Etik (Ethics) : Geçmiş ve bugüne ilişkin doğru ve yanlış ölçütlerin anlatımıdır (Lamberton and Minor, 1995: 409).

Etik İlkeleri (Code of Ethics) : Bir örgüt içinde etiğin kurumsallaşması için, örgütün genel değerler sistemi ve amaçlarını tanımlayan kurallar.

Liderlik : Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilme bilgisi ve yeteneğidir (Eren, 1998).

Etik Liderlik : Etik liderlik, etik değerlere ve ilkelere dayalı ilişkileri sürdürmeyi ve bunları ön planda tutmayı ön gören bir liderlik kuramıdır (Erdoğan, 2002:48).

Adanmışlık : Bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerinin de ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır (Celep, 2000).

Kurum Kültürü : Bir vizyon ve misyon etrafında toplanan insanların sahiplendikleri belirli bir inanç ve değerler sistemidir.

Duygusal Adanmışlık (Affective Commitment): İşgörenlerin örgüte olan duygusal bağlılığı ve örgütle bütünleşmesidir (Meyer ve Allen, 1997:11).

Devam Adanmışlığı (Continuance Commitment): İşgörenlerin örgütten ayrılmanın maliyetini göze alması ve bunu kabul etmesidir (Meyer ve Allen, 1997:12).

Normatif Adanmışlık (Normative Commitment): İşgörenlerin örgütte kalma ile ilgili yükümlülük duygularıdır (Meyer ve Allen, 1997:12).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK

2.1.1. Örgütsel Adanmışlık Tanımları

Türkçeye adanmışlık veya bağlılık olarak çevrilen “commitment” kavramı ifade itibariyle “herhangi bir yükümlülüğü ileriki bir tarihte yapmayı vaat ve bunu taahhüt altına alma” anlamına gelmektedir. (Zangaro,2001:14). Adanmışlık; bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerinin de ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır (Celep, 2000:15). Buchanan(1974)’a göre adanmışlık, “bir örgütün değerlerine ve amaçlarına, kişinin bu amaç ve değerlerle ilgili rolüne, örgütten hiçbir menfaat beklemeden, örgüte duygusal, hatta partizan şekilde duyulan bağlılıktır” (Meyer ve Allen, 1997:12). Buchanan (1974), örgütsel adanmışlığı, “işgörenlerin örgütte araçsal bir değer taşımasının ötesinde, örgütün amaç ve değerleri ile, bu amaç ve değerlere ilişkin rolüne duyuşsal bağlanma eğilimi” olarak belirtmektedir (Celep, 2000:103).

DeCotiis ve Summers (1987), örgütlerdeki adanmışlığın, örgütsel amaç ve değerlerin içselleştirilmesi ve bu örgütsel amaç ve değerlere dayalı olan gerekli rol merkezinin iki boyutlu bir yapıya dayandığını ileri sürmektedir. Bu açıdan bireyin örgütteki rolünün merkezini oluşturan boyutlardan birisi örgütsel amaç ve değerlere ulaşmayı sağlayan “kişisel araçlar – dışsal ödüller, makam, eğitim, yaş, ücret vb.-” , ikincisi bireyin rolünün “örgütsel amaç ve değerlere katkısını görme derecesi” dir (Celep,2000:16).

Literatürde adanmışlık kavramının farklı biçimlerde kullanıldığı görülmektedir. Balay (2000) Yönetici ve öğretmenlerdeki örgütsel bağlılık adlı kitabında aşağıdaki tanımlara yer vermiştir;

- Örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamı (Wiener, 1982:418).

- Bireyin belli bir hareket tarzına ve çevresindeki kişilere bağlılık duyması ile, belli davranışlara yönelmede kişinin, kendisini taahhüt altına koyması (Kiesler, 1971:26,30).
- Sosyal örgüte ve örgütsel role bağlılık (Fukami ve Larson, 1984:367;Biggart ve Hamilton 1984:540).
- Bireyle örgüt arasında meydana gelen ve katılım açısından maliyete göre daha fazla ödül almayı anlatan değişim ilişkisi (Hrebiniak ve Alutto 1972:556).
- İşgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi (Morrow, 1983:491 ; Randall ve Cote, 1991:198).
- Kişinin kimliğini örgüte bağlayan tutum ve eğilimler (Sheldon,1971:143).
- İşgörenin işyerine psikolojik olarak bağlanması (Becker vd., 1996:464).
- Kişinin belli bir hareket tarzına bağlılığı; açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı sevme ve ona devam etme isteği (Schwenk, 1986:299).
- Örgütte kalma isteği duyarak, örgütün amaç ve değerleriyle, birincil hedef olarak maddi kaygılar gütmeksizin özdeşleşme (Gaertner ve Nollen, 1989:975).
- Örgütün amaç ve değerlerine taraflı, duygusal bağlılığı; amaç ve değerler kapsamında bireyin, rolünü örgütün iyiliği için yapması (DeCotiis ve Summers, 1987:446).
- Bir örgütün çoklu öğelerinin (üst yönetimi, müşterileri, sendikaları ve genel anlamda toplumu içine alabilir) amaçlarıyla özdeşleşme sürecidir (Reichers, 1985:465).

Türkiye’de ele alınan çalışmalarda “organizational commitment” kavramının başlıca iki anlamda sözlendirildiği görülmektedir. Buna göre Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) bu kavramı, örgütsel bağlılık; Balcı (2000) ve Celep (1996) ise örgütsel adanmışlık şeklinde ifade etmektedirler (Balay,2000: 14).

2.1.2. Örgütsel Adanmışlık Sınıflamaları

Kanter (1968) örgütsel adanmışlığı üç türde sınıflandırmıştır. Bunlar (Özden,1997:37):

1. Devam Adanmışlığı: Bireyin zaman içinde örgüte yaptığı yatırımlar (emek, zaman, gayret vb.) onun örgütten ayrılmasının olası maliyetini artırır ve onu örgüte bağlar. Devam adanmışlığı yaş ve kıdem değişkeniyle doğru orantılıdır.
2. Bağlılık Adanmışlığı: Bireyin kendisini belli bir amaca vakfetmesi sonucu ortaya çıkan ve genelde sosyolojik anlamdaki cemaatlerde olan psikolojik bağlılığı; üyelik, üniforma, rozet ve arma gibi çeşitli sembollerle pekiştirilir.
3. Kontrol Adanmışlığı: Bireyin, örgütün amaç, değer ve normlarına inanması ve bu değerlerin onun davranışlarını yönlendirmesini kabul etmesidir.

Wiener (1982), örgütsel adanmışlığa ilişkin olarak yaptığı bir değerlendirmede, adanmışlık modelini araçsal güdüleme ve örgütsel bağlılık (normatif-moral) olarak ayırmıştır. Onun değerlendirmesinde araçsal güdüleme, hesapçı, yararcı, kendi ilgi ve çıkarlarına dönük olmayı ifade ederken; normatif-moral bağlılık ise değer veya moral temeline dayanan güdüleme ile gerçekleşmektedir. Bu moral ve normatif inançlar, içselleşmiş baskılar yaratmak suretiyle kişinin örgütsel amaç ve çıkarları karşılayacak biçimde davranmasını sağlar (Balay'ın Wiener'den bildirdiğine göre (2000:20).

O'Reilly ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığı, kişinin örgüte psikolojik olarak bağlanması şeklinde ele almışlardır. Bu iki araştırmacıya göre örgütsel bağlılığın üç boyutu bulunmaktadır :

1. Uyum: Örgütsel bağlılığın ilk boyutunu oluşturan uyum boyutunda temel amaç, belirli dış ödüllere kavuşmaktır. Üyelerin bağlılık göstermelerinin ve bu amaçla sergiledikleri tutum ve davranışların temel gayesi belli ödülleri elde etme ve belli cezaları bertaraf etmektir. Kısaca ifade etmek gerekirse uyum, rıza gösterme veya içsel ve belirli ödüllere sarılmayı içermektedir.
2. Özdeşleşme: Örgütsel bağlılığın ikinci boyutu, üyenin örgütün bir parçası olarak kalma isteğine dayanır. Üye diğerleriyle yakın ilişkiler içine girmektedir. Böylece bireyler, tutum ve davranışlarını, kendilerini ifade etmek ve tatmin sağlamak için diğer üye ve gruplarla ilişkilendirdiğinde özdeşleşme meydana gelmektedir.
3. İçselleştirme: Bütünüyle kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Örgütsel bağlılığın içselleştirme veya benimsemeye dayanan

üçüncü boyutu, bireyin tutum ve davranışlarını örgütün ve örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kılması halinde ortaya çıkmaktadır.

Uyum boyutu, ödül-maliyet değerlendirmesini öne çıkararak bireyi araçsal algılara; özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ise, örgütün beklentilerine dönük sonuçlara yöneltmektedir (Balay, 2000: 23).

Etzioni(1975) 'nin sınıflandırması; ahlaki bağlılık, çıkarı dayalı bağlılık ve zorunlu bağlılık olmak üzere üç yönlüdür. Bu bağlılık türlerinden her biri, bireyin örgütün gücü karşısındaki davranışını içermektedir (Zangaro, 2001). Buna göre “ahlaki bağlılık”, örgütün amaçlarına, değerlerine, kurallarına inanmayı ve onlarla özdeşleşmeyi; “çıkarı dayalı bağlılık”, çalışanların örgüte yaptıkları katkılar sonucunda bazı ödüller ve faydalar elde etmeleri sonucu psikolojik olarak ortaya çıkan bir bağlılığı; “zorunlu bağlılık” ise, olumsuz hislerin duyulduğu, fakat; bireyin bazı davranışlara örgüt tarafından zorlandığı bir durumu ifade etmektedir. Etzioni çalışanın bağlılığının, anılan üç kategoriden mutlaka biri çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Aktaran Sığırı,2007).

Katz ve Kahn (1977) bir örgüt programında kişileri, rollerinin gereklerini yerine getirmeye, yani onları örgüte bağlılık duymaya yönelten farklı ödüllere dayalı devreler olduğunu ileri sürmüşlerdir. İş görenlerin sistem içindeki eylemleri, hem iç ödüller hem de bazı dış ödüllerin birleşiminin bir sonucudur. İç ödüller anlatımsal devreyi, dış ödüller araçsal devreyi ifade eder. Anlatımsal ve araçsal devreler ayrımı, kişilerin kendilerini sisteme verişlerinin/adayışlarının niteliğini belirtir. İçsel bakımdan ödüllendirici olduğu durumlarda anlatımsal devre söz konusudur. Çünkü eylem, sistem içindeki kişilerin değer ve gereksinimlerini doğrudan anlatır. Diğer yandan kişiler, rollerini sadece aldıkları paralar karşılığında yapabilirler. Buna benzer dış ödüllerin güdeleyici olduğu durumlarda ise araçsal devreden bahsedilir. Böyle, üyelerin araçsal-dışsal ödüllerle bağlandıkları örgütlerde kayıpların ortaya çıkma olasılığı fazladır (Katz ve Kahn 1977:129,131 den aktaran Balay, 2000).

Adanmışlık konusunda O'Reilly ve Chatman'ın sınıflandırmasına benzer bir sınıflandırma Balcı (2003) tarafından yapılmıştır. Balcı örgütsel bağlılığa ilişkin üç

boyut ve aşamadan bahsetmektedir. Bunlar; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme (Balcı, 2003, 28–29):

- Uyum: Örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade etmektedir. Uyum, adanmışlığın ilk aşamasıdır. Uyumda bireyin bir şeyi, gerçekten inandığı için değil de ceza korkusu ya da ödül beklentisi içinde kendisini mecbur hissettiği için yapması söz konusudur. Uyumda bir çıkar ilişkisi bulunmakta olup; birey, örgüte sadakatle bağlanma şeklinde ifade edilmektedir. Örgütte diğerlerinin etkilerini bir çıkar karşılığında kabul etmektedir. Birey beklediği ödeme, yükselme ya da benzeri çıkarlar karşılığında uyum göstermektedir.
- Özdeşleşme: Bağlılığın ikinci aşamasıdır. Bireylerin örgüte ve işgörenlerine yakın olma isteklerine dayalıdır. Özdeşleşmede birey, kendini ifade edebilme imkânı yaratıldığı ve insanlarla kurduğu ilişkilerin sürdürülme olanağı tanındığı oranda başkalarının etkilerini kabul etmektedir. Özdeşleşme, bireyin değer verdiği şey ya da şeyler karşılığında örgütü ile bir anlamda bir kişilik bütünleşmesine girmesidir.

Örgütte özdeşleşmiş işgörenin, gönül gücü ve işten doyumunu yüksek, buna karşılık görevi ile ilgili belirsizliğe karşı hoşgörüsü düşüktür. Örgütte özdeşleşen işgören, örgütün başarısını kendi başarısı, başarısızlığını da kendi başarısızlığı olarak benimser. Özdeşleşme, ussal olmaktan çok duygusaldır. İşgören, başlangıçta gereksinimleri karşılandığı, işten doyumunu sağlandığı, içten güdülendiği için örgütüne bağlıken; giderek bu nedenler ortadan kalktığında da bağlılığını sürdürüyorsa bu bağlılık, bağımlılığa ve özdeşleşmeye dönüşür (Başaran, 2000:33).

- İçselleştirme: Bağlılığın son aşamasıdır. Birey ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumunu ifade etmektedir. İçselleştirme, bireyin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve örgütsel değerlerin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır. İçselleştirmede bireyin, örgütün değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur.

Örgütsel adanmışlığı üç ayrı boyutta ifade eden Meyer ve Allen (1997), bu boyutları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

1. Duygusal Adanmışlık (Affective Commitment): İşgörenin örgüte olan duygusal bağlılığını ve bütünleşmesini ifade eder. Adanmışlığın bu boyutunda bireyin örgütte kalma nedeni duygusal bağlılık, örgüte katılım, örgüt amaçları ile özdeşleşme ve örgütsel kimlik kazanmadır. Bu boyutta güçlü duygusal adanmışlığa sahip bireyin örgüt üyeliğini devam ettirmesi, ihtiyacından değil kişisel isteğinden ileri gelmektedir. Ve bu bireyler örgütün çıkarları için çaba göstermeye isteklidirler. İşgörenin iş deneyimleri ve bireysel özellikleri, duygusal adanmışlık üzerinde doğrudan etki etmektedir.

2. Devam Adanmışlığı (Continuance Commitment): İşgörenin örgütte kalmaya devam etmesini ifade eder. Devam adanmışlığının bireyde gelişmesine neden olan iki etken vardır. Bunların birincisi; bireyin verdiği emek yatırımları ve zamanla elde etmeyi umduğu ödüllerdir (kıdem, terfi vb.). İkinci etken ise işgörenin iş değiştirme gibi başka bir örgütte işe girme olasılığının bulunmamasıdır. Bu nedenlerle işgören örgütte kalmaya devam eder. Ona göre örgütten ayrılmanın maliyeti, örgütte kalmayı gerektirecek kadar çoktur. Bu nedenle işgören kendini örgütte kalmak zorunda hisseder. Bir işgörenin örgütte çalıştığı süre içerisinde harcadığı emek, süre, çaba ve elde ettiği kazanımlar ne kadar çok olursa örgütten ayrılma maliyeti o kadar çok olacaktır ki bu da bireyin devam adanmışlığını artırır.

3. Normatif Adanmışlık (Normative Commitment): Bu adanmışlık boyutuna bireyin geçmiş aile ve çevre yaşantısı sonucu elde ettiği değerler, ahlaki tercihleri ve normları esas teşkil etmektedir. Normatif adanmışlığı belirleyen iki faktör bulunmaktadır. Birincisi, bireyin sosyalleşme sürecinde öğrendiği değerlerdir. İkincisi ise bireyin sadakat normlarıdır. İşgörenin örgütte kalmasının bu boyuttaki nedenleri, bunun en doğru ve ahlaki tercih olacağını düşünmesi ve örgütte çalışmayı kendisine bir görev olarak görmesidir. Normatif bağlılık bireyin kişisel değerleri ve sosyal kültürel özellikleri ile doğrudan ilişkilidir.

Örgütsel adanmışlık yaklaşımlarından birisinin diğerine göre daha üstün, daha geçerli ve uygulanabilir olduğunu ileri sürmek tartışmaya açıktır. Her bir örgütsel adanmışlık türünün de geçerli olduğu farklı ortamlar vardır. Örgüt kültürü, yönetim ve liderlik biçimi, çalışanların kişisel ve demografik özellikleri, örgütün içinde faaliyet gösterdiği sosyo-ekonomik yapı, toplumsal özellikler ve çevresel şartlar, tutumsal, davranışsal

veya çoklu adanmışlık türünün uygulanmasında son derece önemli içsel ve dışsal faktörler konumundadır (Varoğlu,1993:18).

2.1.3. Örgütsel Adanmışlık İle İlgili Kavramlar

2.1.3.1. Eğitim Örgütü

Örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak görülebilir. Örgütler birer sosyal sistemdir ve karşılıklı çıkar temeli üzerine kurulmuşlardır. Örgüt, toplumsal gereksinmelerin bir kısmını karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için güçlerini eşgüdümleyen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir. Örgütün benzer bir tanımı da : “ortak bir amaç ya da hizmeti gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların ya da kişilerin oluşturduğu birlik” şeklindedir (İlgar,2005:25).

Eğitim örgütünü diğer örgütlerden ayıran özellikler eğitim etkinliklerinin özelliğinden doğmaktadır. Eğitimin olduğu gibi eğitim örgütlerinin de en önemli konusu insandır. Eğitim örgütleri insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar (Bursalıoğlu, 1994).

Eğitim bir kamu hizmetidir ve eğitim, resmi anlamda kişilerin değerler, yetenekler ve bilgi bakımından eğitildiği toplumsal kurumlar olan okullarda verilir. Bir okulda, öğretim konusunda uzman olan öğretmenler ve diğer görevliler bulunurlar (Aydın, 2006:7).

Bir okulun, eğitim sistemi ve kurumun amacına bağlı olarak etkin verimliliğe sahip olması, öğretmenin, okul yöneticisinin, okul ve eğitim sisteminin amaç ve değerlerini benimseme derecesine bağlıdır. Öğretmenin, kendisine başvuru kaynağı olarak seçtiği amaç ve değerler, okulun amacını etkileyebilmektedir. Bir öğretmenin, öğretmenlik mesleği, öğretim işi, öğrenci, okul ile çalışma grubu gibi okul için başvuru gruplarının amaç ve değerlerini benimseme derecesine göre, iş başarısında farklılıklar görülebilmektedir. Ancak öğretmenin, okul dışındaki dış başvuru gruplarının amaç ve değerlerini kendisine odak olarak seçmesi, okulun ve eğitim sisteminin amacından sapmasına neden olabilir ki bu durum, ülkenin geleceği için tehlike yaratabilir. Özellikle eğitim örgütleri bu tür dışsal amaç ve değerlerin etkisine açık olan örgütlerdir (Celep,2000:1).

Eğitim örgütü diğer örgütlere oranla daha toplumsal niteliktedir. Öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, denetici ve diğer görevliler ve ilgililer hep insandır. Yani insan için, insanla birlikte ve insanlar tarafından yürütülen bir hizmettir.

Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için uygun yayılma ve kapsamlılık gösterirler. Eğitim örgütü sosyal örgütler içinde en yaygın olan örgüttür. Türkiye’de insanların yaşadığı en küçük birimlere kadar yayılan örgüt, eğitim örgütüdür. Köyde, kentlerin her mahallesinde okul vardır. Yine eğitim örgütü kapsamlılık yönünden en geniş örgüttür. 15 milyon dolayında nüfusu kapsayan başka bir örgüt yoktur (İlgar,2005:25).

2.1.3.2. Örgütsel Vatandaşlık

Organ(1997), Örgütsel vatandaşlık davranışını; iş performansının olduğu yerdeki sosyal ve psikolojik çevreyi destekleyen performans olarak tanımlamıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışı 3 temel unsura dayanır.

- 1- Davranışlar resmi zorunlulukların veya iş tanımlarının ötesine geçer.
- 2- Davranışların doğasında gönüllülük vardır. Çalışanlar bu davranışları, hiçbir zorlama olmaksızın istekli ve bilinçli olarak yaparlar.
- 3- Bu tür davranışların, örgütün ödül sisteminde mutlak suretle yer almasına gerek yoktur.

Örgüt ve vatandaşlık kavramlarını ayrı ayrı ele almak gerekirse, örgüt bir grup insanın, iş bölümü içinde, otorite ve sorumluluk sıralamasının altında, belirli bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla oluşturdukları, akılcı, planlı ve eşgüdümlü bir yapılandırma (Aktaran; Oktay,1996). Greenberg ve Baron (2000), örgütsel vatandaşlık kavramını bir çalışanın örgütün biçimsel yolla belirlediği zorunlulukların ötesine geçerek, istenenden daha fazlasını yapması olarak tanımlamışlardır. (Greenberg and Baron, 2000:372). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, örgütsel vatandaşlık davranışı, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Acaba işletme içinde her tür olumlu gönüllü davranış, örgütsel vatandaşlık davranışı olarak kabul edilebilir mi? Bu sorunun yanıtı, yapılan davranışın niteliğine göre değişmektedir. Eğer davranış gönüllü ise, işletme ve işletmenin personeli ve yöneticileri açısından olumluluk ifade ediyor ve işletmede diğer çalışan bireyler tarafından kabul edilebilir nitelikte ise bu davranış, vatandaşlık davranışı olarak kabul edilebilir. George'a göre ise, örgütsel vatandaşlık davranışları rol kapsamı dahilinde

veya üzerinde niteliğe sahip, örgütün formal ödül sistemi tarafından dikkate alınmayan davranışlardır (Aktaran, Kamer 2001:3).

Örgüt içerisindeki insan faktörü, örgütün işlerliğini etkilemesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Örgütün yapısını şekillendiren, değiştiren, teknolojiyi kullanan ve oluşturan hep insandır. Bir örgütün sosyal yapısı ne kadar düzenli ve iyi çalışıyorsa, örgütün de o ölçüde huzurlu bir ortamı olacak ve üretim çıktıları o derece kaliteli olacaktır (Oktay,1996).

Örgütlerde belirli bir yapılanma vardır. Bu yapıda bağlanma, yetki-sorumluluk, iletişim, görev alacakların düzeyleri, resmi ilişkilerin belirlenmesi ve düzenlenmesi yer alır. Eğitim örgütünde de aynı özellikler görülür. Eğitim örgütlerinde belli makamlar ve unvanlar vardır (İlgar, 2005:25).

Örgüte bağlılık, kişinin göstereceği örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen önemli bir faktördür ve aralarında doğru orantı vardır. Örgüte bağlı olan bir kişi, diğerlerine oranla daha fazla adanmışlık gösterecektir ki bu adanmışlık muhakkak üretim çıktılarını etkileyecektir (Kamer,2001).

2.1.3.3. Örgütsel İklim

Celep (2000)' e göre örgütsel iklim, bir örgütün süreç ve yapısı ile işgörenin edinimlerine ilişkin kaynaklara dayanmaktadır. İşgörenlerin iklim algıları, örgütsel amaçlar ile kendi amaçları arasındaki uygunluğa ilişkin algılarını, dolaylı olarak rol bağlılığını etkileyebilmektedir.

Aslan (1996) örgütsel iklimi; “örgüte kimliğini kazandıran, örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgütün tümüne yaygın egemen uygulama ve koşullar dizisidir” olarak ifade etmiştir. Bir örgüt, belli örgütsel amaçlara yönelik bir çalışma ortamı oluşturur ve belirli bir çevre ile amaç grubu için işgörenin beklentilerine uygun yapıda olursa; işgörenin örgütsel adanmışlığının yüksek olacağı ileri sürülmektedir. Yapılan araştırmalarda çeşitli iklim boyları ile örgütsel adanmışlık arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Özerklik, iş grubu, işe bağlılık ve yönetimin güvenilirliği örgütsel adanmışlığı artıran etmenler arasında yer almaktadır. Ayrıca kendisinin örgüt için önemli bir kişi olduğu duygusuna sahip olan işgörenlerin örgüte

yüksek derecede adandığı saptanmıştır.

Okulun iklim yapısının, öğretmenin örgütsel adanmışlığını etkilediği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda açık ve güdüleyici iklimin öğretmen adanmışlığını artırdığı saptanmıştır (Celep,2000:95). İklim, örgütün bir kimliği olarak alınmakta; bireyin kişilik özellikleri nasıl ki onun kimliğini yansıtıyorsa, örgütte üyelerce paylaşılan davranış algıları veya anlayışı da örgütün kimliğini, yani iklimini ifade etmektedir (Celep, 2000:96).

Bazen örgütsel kültür, ile örgütsel iklimin birbirlerinin yerine kullanılmasına rağmen bu iki kavramın arasında büyük farklılıklar vardır. Kültür, varsayımların ve ideolojilerin paylaşımını içerirken; iklim, davranış algılarının paylaşımını içermektedir. İklim araştırmacıları örgüt içindeki davranış şekillerini tanımlarken veya açıklarken nicel ve çoklu değişken analizleri kullanmaktadırlar, üstelik araştırmacılar iklimi bağımsız değişken olarak ele almak yani iklimin örgütsel verimini nasıl etkilediğini araştırma eğilimindedirler.

Bunun yanında örgütsel kültür araştırmacıları, örgütlerin atmosferini veya karakterini çalışmak için nitel teknikler ve antropoloji ve sosyolojinin etnografik tekniklerini kullanmaktadırlar. Kültürü bağımlı değişken olarak kullanmaktadırlar (Samancı,2006).

2.1.3.4. Örgüt Kültürü

Kültür kavramının Latince colore veya culture kelimesinden geldiği kabul edilmektedir. Voltaire tarafından kültür, zihinsel açıdan insan zekâsının oluşumu, gelişimi anlamında kullanılmıştır. Kültür zaman içinde sosyal bilimlerde insan ve toplumla ilgili bir kavram olarak çeşitli anlamlar yüklenerek tanımlana gelmiştir (Şişman, 2007:1).

Örgüt kültürü olarak adlandırılan kavramla ilgili olarak 1980’li ve 1990’lı yıllar boyunca pek çok tanım yapılmış, bu kavramın içine neleri aldığı ya da almadığı konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Aşağıda örgüt kültürü konusunda yapılmış bazı tanımlar sıralanmıştır (Şişman, 2007:81);

Paylaşılan değerler bütünü (Peters ve Waterman, 1982),örgüt üyelerince paylaşılan inanç ve değerler (Sahte, 1983), herhangi bir yer, zaman ve grupta ortaklaşa paylaşılan anlamlar sistemi (Pettigrew, 1979), bir grubu birbirine bağlayan ve grupça paylaşılan normlar, tutumlar, beklentiler, inançlar, sayılıtlar, değerler, ideolojiler ve

felsefeler (Kilmann vd., 1988), bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan inanç, saygı ve değerler sistemi, grup yaşantısının öğrenilen sonuçları, herhangi bir grubun içsel bütünleşme ve dışsal uyum sorunlarını çözmek amacıyla öğrenme (sosyalleşme) süreci içinde geliştirmiş olduğu saygıtlar örüntüsü (Schein 1984;1985).

Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden meydana gelmektedir (Çelik,2000:38). Okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirebilmek için kolektif hareket etmek gerekir. Okulun formal yapısı çoğu zaman öğretmenlere cazip gelmeyebilir. Okulun bürokratik yapısını yumuşatmak, örgütsel kültürü geliştirmekle mümkün olabilir (Çelik,1999:52).

Okulları birbirinden farklı kılan ve kültürel yapısını ortaya koyan özelliklere ilişkin olarak yapılan araştırmalar, okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerden çok, yönetici-öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısından kaynaklandığı saptanmıştır (Celep, 2000:96). Örgütsel kültürün olumlu yönleri bireylerde ortak bir kimlik duygusu yaratmasında görülür. Örgüt kültürü ayrıca, örgütsel amaçlara katılım yoluyla örgütsel bağlılık oluşturmaya yardım eder. İş görenlere olayları değerlendirebilecekleri bir ilgi çerçevesi sağlamaya; bakış açılarını ve algılarını etkileyerek örgüt ortamında kişilerarası ilişkilerin dengede tutulmasına yardım eder. Fakat örgüt kültürü aynı zamanda değişime karşı yüksek düzeyde direnç göstermeye, bürokrasi ve katılığı özendirerek örgütte kısır (dar) düşünmeye de yol açabilir (Balay,2000:143).

2.1.3.5. Örgüt Sağlığı

Sağlık kavramı, biyolojik açıdan canlılarla ilgili bir kavram olup bir canlının hastalıklardan uzak olmasını, gelişimini ve yaşamını düzenli bir biçimde sürdürmesini ifade eder. Biyolojik açıdan örgütün aynı zamanda bir organizma olarak tasarlandığı hatırlanırsa sağlıklı bir örgüt denildiğinde de ilkin akla söz konusu örgütün düzenli bir biçimde yaşamını sürdürmesi, gelişmesi, büyümesi, bazı hastalıkla baş etmesi, amaçlarını gerçekleştirmesi gibi konular gelebilir. Örgüt sağlığı üzerinde çalışan araştırmacılardan biri Miles(1969)'tir. Bu çalışma daha sonra bu konuda yapılan araştırmalara kaynaklık etmiştir (Şişman, 2007:157-158).

Örgütsel sağlık kavramı şu özellikleri içerir. Bir örgütün; uzun bir süre çevresel değişimlere bağlı olarak kendini yenilemesi, ortaya çıkan yeni sorunların üstesinden gelmeyi başarması, çevresinde yaşamını sürdürmesinin yanı sıra, devamlı olarak daha uzun süre yaşama, sorunlarla başa çıkma yeterliğini geliştirmesidir (Miles,1969 den aktaran Celep,2000).

Şişman (2007)'ın aktarımlarına göre Miles, örgütsel iklim karşılığı olarak kullandığı örgütsel sağlıkla ilgili olarak sağlıklı bir örgütte şu özelliklerin bulunacağını belirtmiştir.

- 1- Amaçlar üzerinde yoğunlaşmak: Örgütün amaçları yeterince açık olup herkes tarafından aynı biçimde algılanır, kabul edilir ve gerçekleştirmek için çalışılır.
- 2- Yeterli bir iletişim: Gerek örgüt içinde, gerekse örgütle dış çevre arasında sağlıklı bir iletişim vardır. Örgütte çok yönlü, yatay ve dikey iletişim, bilginin serbestçe dolaşımı söz konusudur.
- 3- Gücün olabildiğince dengeli ve eşit dağılımı: Örgütte gücün dağılımı olabildiğince eşittir. Üstler, astların etkisine açıktır.
- 4- Kaynakların etkin kullanımı: Örgütte, örgütün ihtiyaçlarıyla insanların ihtiyaçları arasında bir denge kurulur. İnsan kaynakları etkili biçimde kullanılır.
- 5- Örgüte bağlılık ve bütünleşme : Sağlıklı bir örgütte insanlar, o örgütün bir üyesi olarak üyeliklerinden memnun ve bunu sürdürme eğiliminde olup, örgütün bir üyesi olmakla övünürler.
- 6- Üyelerin moral düzeyi: Sağlıklı bir örgütte insanlar, örgütten doyum sağlar. Kendilerini mutlu hissederler.
- 7- Örgütün yenilik yanlısı olması: Sağlıklı bir örgüt, amaç, süreç ve ürünlerini, kısaca kendini gözden geçirerek sürekli yeniler, gelişir.
- 8- Örgütün çevreye göre özerkliği: Sağlıklı bir örgüt, kendini çevreden görece bağımsız hissettiği gibi söz konusu çevre ile de sağlıklı bir ilişki içinde olur.
- 9- Değişmelere uyum yeteneği: Sağlıklı bir örgüt, düzenli bir biçimde büyür, gelişir ve bunun için gerekli değişimleri gerçekleştirir.
- 10- Örgütün problem çözme yeterliği: Sağlıklı bir örgüt, sorunların farkında olur ve sorunları en az enerji kullanarak çözer.

2.1.4. Örgütsel Adanmışlık Faktörleri

Örgütsel adanmışlığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörlerden söz edilebilir. Schwenk (1986) bu faktörleri, geçmişteki iş yaşantıları, kişisel-demografik, örgütsel-görevsel ve durumsal nitelikte olanlar şeklinde ayırmıştır (Balay,2000:51).

2.1.4.1. Kişisel-Demografik Faktörler

Kişisel-demografik faktörler ile örgütsel adanmışlık arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Eldeki bulgular, adanmışlığı etkileyen değişkenler arasında baba mesleğinin, olduğunu ortaya koyarken, Colombotus (1962), ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile mesleki normlara bağlılık arasında doğrudan bir ilişki olduğunu görmüştür. Örneğin mavi yakalı işçiler, beyaz yakalıların tersine iş örgütünü, doyum ve ödülün önemli bir kaynağı olarak algılamamaktadırlar (Hrebiniak ve Alutto 1972:557). Öte yandan kıdem, cinsiyet ve ırk gibi demografik faktörlerin sistematik olarak örgütsel bağlılık faktörleriyle ilişkisi bulunmuştur. Farklı cinsten ve ırktan işgörenler arasında çalışma, bireyin daha düşük düzeyde psikolojik bağlılığı, örgütte kalma isteği ve daha yüksek sıklıkta devamsızlık demektir. Buna karşın kıdem faktöründeki farklılık, bir başka ifadeyle, bireyin farklı kıdemleri olan işgörenler arasında çalışması, onun daha üst düzeyde psikolojik bağlılığı, daha düşük düzeyde bireysel devamsızlık ve örgütte kalma isteği ile sonuçlanmaktadır. Kişi kendisi ve ailesi için başka bir yerde daha iyi fırsatlara kavuşma olanağı varken bir örgütte kalmakta ısrar ediyorsa buradan bağlılık anlaşılabilir. Ne var ki bir örgütte kalma süresinin uzun oluşu örgütsel bağlılığa işaret etmek için yeterli değildir. Ayrıca diğerleriyle karşılaştırıldığında bireylerin farklı eğitim düzeylerinde olmaları, onların örgütte daha fazla kalma isteğini ortaya çıkarmıştır (Balay, 2000:55-56).

Yaş ve örgütte çalışılan süre, zaman ile ilişkili faktörlerdir. Bu nedenle yaş ve örgütte bulunulan süre, bir işgörenin örgüte bağlılığının en önemli göstergelerinden birisidir. Örgütte çalışma süresi arttıkça, işgörenin örgütten elde ettiği kazançlar da artacak ve bu kazançlar da örgütsel bağlılığı etkilediği için, işgörenin yaşı arttıkça örgütsel bağlılığı da artacaktır (Yalçın ve İplik, 2005:400).

Kişisel özelliklerden yaş, kıdem, merkezi yaşam ilgisi, hırs, unvan yükselmesi, toplumsal ilişki gereksinimi, evli olma, kadınları hor görme, açık veya güvenilir olma ve yüksek başarı gereksinimine sahip olmanın adanmışlıkla olumlu ilişkisinin olduğu belirlenmiştir.

Merkezi Yaşam İlgisi: İşin birey yaşamındaki önceliğine ilişkin öğelerden birisi de bireyin evlilik konumudur. Hemşireler ile ilgili bir araştırmada evli hemşirelerin, evli olmayan hemşirelerden daha fazla örgüte adandıkları gözlenmiştir.

İçsel Kontrol: Bireyin mesleğine etki eden olayları kontrol etme/etkileyebilmesine ilişkin inancıdır. Mesleğine etki eden olayları etkileyebilme gücünde olduğuna inanan işgörenlerin adanma düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Gelişme Yönelimi: Bireyin işinde gelişme ve karşılaştığı sorunların üstesinden gelme isteğini yansıtmaktadır. Blau (1985) araştırmasında yüksek derecede gelişme gereksinimi gücüne sahip olanların adanmışlıklarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitim: Dikkati çeken kişisel özelliklerden birisi, bireyin eğitim düzeyinin adanmışlıkla olumsuz ilişki içinde olmasıdır. Bireyin eğitim düzeyi yükseldikçe örgütten beklentisi de artacağından adanma düzeyi azalabilecektir.

Örgütsel adanmışlığın kestiriminde kişisel özelliklerin bir ölçüt olabileceğini söylemek güçtür. Çünkü, adanmışlık yalnızca işgörenlerin kişisel özelliklerine göre oluşan bir tutum veya davranış değildir (Celep,2000:34-35).

İşgörenlerin aile ve akrabalık sorumluluğu veya bireyin aile ve yakınlarına olan yükümlülükleri de önemli bir faktördür. Aile ve akraba sorumluluğu olan işgörenlerin iş ve aile yükümlülüklerine ilişkin istemleri çatıştığında, iş örgütüne ve iş uygulamalarına daha az bağlılık duydukları ileri sürülmektedir (Balay,2000:59).

2.1.4.2. Örgütsel-Görevsel Faktörler

Örgütsel süreç, bir örgütte gözlenebilir ve sayılabilir olmayan üretimi gerçekleştirme yolları ve örgütün birbirine benzemeyen yapısal özellikleridir. Örgütsel süreçler;

önderlik, iletişim, karar verme, işe alma yöntemleri ve ücreti içermektedir. Bu süreçlerden çoğunun insan kaynaklarının kullanımında örgütsel adanmışlıkla ilintisi bulunmaktadır. Okul ortamında öğretmenler arası toplumsal etkileşimin yoğunluğu ile yönetici-öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısı, öğretmenin örgütsel adanmışlığını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Celep, 2000:38).

Formal bir örgütte görevli olan bir birey, ast, üst ve denkleleriyle sürekli bir ilişki içindedir. Bu ilişkilerin tümü, birey açısından önemlidir. Ancak üst ile olan ilişkiler (astların görevlerinin devamlılığı, terfi, ücret, sorumluluk, prestij, sosyal doyum, özel ihtiyaçların karşılanması vb. nedenlerle) daha fazla önem kazanmaktadır. Bireyin işi ile ilgili beklentilerinin gerçekleşmesi büyük ölçüde üstlerinin onun hakkındaki yargılarına bağlıdır. Böyle bir bağımlılık sonuçta astın-üstleriyle ilişkilerine ayrı bir önem kazandırmaktadır (İlgar, 2005:120).

İşgören ve yönetici arasındaki ilişkiler, örgütsel iklim, müşteri odaklı bir örgüt atmosferi, örgütün güvenilirlik düzeyi de bu faktör grubunda incelenmektedir. Bu gruptaki son belirleyici faktör ise iş tatminidir. İş tatmini, örgütsel bağlılığın önemli belirleyicilerinden birisidir (Özdevecioğlu, 2003:116).

Örgütsel ve görevsel faktörler kavramında rol çatışması, görev kimliği, işgören beklentilerinin çalıştığı görevde karşılanma derecesi, sosyal etkileşim tercihlerinin olması, astların beceri düzeyi, işe odaklanma, iş güclüğü, rol belirsizliği, üst-ast ilişkileri, ilerleme olanakları, araçsal iletişim, karar almaya katılım, bireyin gereksinimlerine önem verme, ödeme eşitliği ve denetim ilişkilerinden söz edilebilir. Örgütsel rollerin yerine getirilmesinde, kişinin gerilim ve belirsizlik yaşamamasının, örgütsel kabul (rıza) olarak düşünülebileceği ileri sürülmüştür. Benzer şekilde rol gerilimi ve belirsizliğin var olması, örgüt dışı alternatiflerin çekiciliğinin artması ile sonuçlanır (Balay, 2000:61).

İş arkadaşlarına bağlılığın örgütsel bağlılığı doğrudan etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş arkadaşlarına bağlılık etkisinin işe bağlılık kadar güçlü olmamasına karşın, sosyal katılımın kuramsal olarak adanmışlıkla ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Örgütten ayrılma, bir şekilde değerli olan iş arkadaşlarından ayrılma anlamına geldiğinden bireyler, sosyal bağlarını kesmeyerek örgütte kalmayı yeğlerler (Randall ve Cote 1991:199, aktaran Balay, 2000).

Eğitim örgütlerindeki rol belirsizliği ve rol çatışması genelde merkez örgütte kendini göstermektedir. Bursalıoğlu'nun (1979) yaptığı bir araştırmada, M.E.B merkez örgütünde aynı görevi yapan birden fazla birimin olduğu gibi, bazı görevlerin hangi birimin yetki alanına girdiğinin net olarak belli olmadığı saptanmıştır. Okul düzeyinde rol çatışması, öğretmenlik mesleğine ilişkin roller ile okuldaki görevlere ilişkin roller arasında görülebilmektedir (Celep, 2000:37).

Balay (2000)'a göre; işe sarılma örgütsel adanmışlığı güçlü bir şekilde etkilemektedir. Bu konudaki bulgular işe sarılmanın, adanmışlığı olumlu yönde ve güçlü bir şekilde etkilediğini ortaya koyarken, örgütün bağlanılabilir görülme derecesi, yapı kurucu liderlik, örgütsel anlayış ve cezalandırma davranışı önemli belirleyiciler olarak bulunmuştur. Öte yandan iş ödülleri güçlü ve olumlu, buna karşılık iş değerlerinin ise daha zayıf ve olumsuz etki yaptığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre işgörenler; örgütün kendileri için ilginç ve anlamlı görevler, arkadaşça ve destekçi çevre ile birlikte iyi ödeme ve yükselme olanakları sağladığını algıarlarsa, örgüte adanmışlıkları yüksek düzeyde olur. Ayrıca iş grupları örgütsel adanmışlık üzerine bağımsız büyük etkiler de yaratabilirler. Fakat bu etkiler her zaman yararlı olmayabilir. Destekçi bir iş çevresinde grup üyeleri, karşılıklı amaç uygunluğu algısı yoluyla örgütle özdeşleşebilirler. Ne var ki, rekabetçi iş koşulları altında grup amaçları örgütsel amaçları geriye itebilir. İdeal olarak iş grubunun amaçları ile örgütsel amaçlar uygun olduğunda yüksek düzeyde iş grubuna bağlılık daha güçlü bir örgütsel adanmışlığa yöneltir.

2.1.4.3. Durumsal Faktörler ve Diğer Faktörler

Balay (2000)'ın “Yönetici ve Öğretmenlerdeki Örgütsel Bağlılık” adlı kitabında bireyin örgütsel adanmışlık düzeylerindeki değişim ile ilgili Brockner vd, (1992; 241-242)' den yaptığı aktarımında, Örgütsel adanmışlık düzeyinde durumsal değişimler yaşanabileceğinden söz ederek insanların durumsal tepkilerini kestirmeyi öneren başlıca üç yaklaşımı aşağıdaki şekillerde ifade etmiştir.

1. Araçsal Kestirim : Buna göre insanlar, örgütle karşılaşmalarında / tanışmalarında temelde, arzulanan sonuçları (ödeme, ilerleme, adaletli yönetim, insanca davranış gibi karşılıkları) almayla ilgilenirler. Kişilerin adanmışlık düzeyindeki değişimleri öncelikle karşılaşmanın uygunluğuna bağlıdır. Böylece

bireysel bağılıktaki değişme, büyük oranda ön karşılaşmanın doğrudan ve açık oluşuna dayanmaktadır. Evvelki örgütsel bağılılık düzeyinin hiç ya da az etkisi vardır.

2. Benzeyiş Kestirimi : Burada bireylerin önceki tutumları, onları, önceki tutumlarına tepki verecek şekilde yönlendirmektedir. Eğer insanlar karşılaşma algılarını, önceki bakış açılarına uydurmaya çalışırlarsa, önceki adanmışlık düzeyleri ile, karşılaşmaya verdikleri tepkilerin uygunluğu arasında olumlu bir ilişki olmalıdır. Örneğin önceden daha az bağılılık gösterenler, kurumla olan adaletsiz/uygunsuz karşılaşmalarda daha olumsuz tepkide bulunurken, önceden daha çok bağılılık duyanlar söz konusu durumlarda aynı tepkiyi göstermemektedirler.

3. Adaletin Grup-Değer Kestirimi : Bu yaklaşıma göre yüksek ön adanmışlığı olan insanlar, örgütle olan karşılaşmaları boyunca kendilerine adaletsiz davranıldığını hissettikleri zaman buna tepki gösterirler. Karşı taraftan uygun davranışlar görmek, kişilerle onurlu ve saygın şekilde ilgilenildiğini anlatır. Bu ise kişilerin kendi kimliklerini ve değerlerini kuvvetlendirir.

Diğer yandan bu konuda işgörenlerin örgüt özelliklerine ilişkin algıları üzerinde durularak, onların örgütsel hakkaniyet yönelimleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu noktada kaynakların adil dağıtımının, yönetsel kararların, ödeme, yükselme ve benzeri sonuçlara ne kadar yansıdığı kadar; bu kararların ne şekilde alındığı da işgörenlerin hakkaniyet algılarını belirlemektedir. Bu konudaki bulgular, kaynakların adil dağıtımının, ödeme doyumu etkisinin, karar alma sürecindeki adaletin etkisinden daha büyük olduğunu göstermiştir. Buna karşın kararların adaletle alınış biçiminin, işgörenlerin örgütlerine bağılılıklarını, işveren ve müfettişlere yönelik güvenlerini yüksek düzeyde belirlediğini ortaya koymuştur (Balay,2000:64-65).

Örgüt yanında, içinde bulunulan çevrenin toplumsal gerçeklerinin etkiliği konusunda Sönmez(1993:16); “Her ulusun, toplumun, topluluğun gerçeği diğerinkine ile aynı değildir. Üstelik bir toplumu oluşturan her topluluğun da gerçekleri bire bir çakışmaz. Örneğin; Türkiye’de köy, kasaba, kent, büyük kent, büyük kentin semtlerinin, güney, kuzey, doğu, batı bölgelerinin toplumsal gerçekleri birbirinden farklıdır. Ülkelerle

karşılaştırılınca Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ileri sanayi toplumları iken, Türkiye geliştirmekte olan bir ülkedir” demiştir.

Verimlilik kavramı genellikle bir örgütün ürettiği mal ya da hizmetin niceliğine atıfta bulunularak değerlendirilmekte, malı ya da hizmeti üreten işgörenlerin insan olmaktan doğan hakları ve psikolojileri genellikle bu değerlendirmenin dışında tutulabilmektedir. Bu bağlamda, örgütsel bağlılığı sağlamak adına yapılan faaliyetlerin salt verimi artırma gayesi ile değil, aynı zamanda hayatlarının önemli bir bölümünü o örgütte geçiren insanların kişilik, değer, inanç ve yargılarını da hesaba katan bir yaklaşımla gerçekleşmesi en doğru çözüm olacaktır. İnsana sadece insan olduğu için yapılan yatırım doğal olarak özelde çalıştığı örgüte, hemen ardından bu örgütün içinde bulunduğu topluma büyük katkılar sağlayabilecektir (Bayram, 2005:137).

Bireyin örgüte adanmışlığını sağlamada ve devam ettirmede organizasyonel sosyalleşmesinin gerektiğini savunan Noe (1999), böyle bir sosyalleşmenin üç aşamada gerçekleşeceğini belirtmiştir. Organizasyonel Sosyalleşme; yeni personelin, kurumun etkili üyelerine dönüştüğü süreçtir. Sosyalleşmenin üç safhası vardır bunlar;

1. Beklentsel Sosyalleşme: Birey kuruma katılmadan önce meydana gelir. Beklentsel sosyalleşme boyunca kurumla, işle, çalışma koşullarıyla ve kişiler arası ilişkilerle ilgili beklentiler gelişir. Beklentiler aynı zamanda benzer işlerdeki geçmiş iş tecrübelerine de dayanır.
2. Karşılaşma: Personel yeni bir işe başladığında meydana gelir. Mülakatlarda ve ziyaretlerde verilen bilgiler ne kadar gerçekçi olursa olsun yeni bir işe başlayan bireyler çok sürpriz yaşarlar. Personel işleri tanımalı, uygun eğitim almalı, kurum uygulamaları ve prosedürlerini anlamalıdır.
3. Yerleşme : Yerleşme safhasında personel, iş talepleri ve sosyal ilişkiler konusunda rahatlamaya başlar. İş çatışmalarını ve iş-iş dışı aktiviteler arasındaki çatışmaları çözmeye başlar. Personel performanslarının değerlendirilmesi ve muhtemel kariyer imkânlarıyla ilgilenmeye başlar.

Başarılı sosyalleşme geçirenler daha çok motive olurlar, kuruma daha bağlı olurlar ve işlerinden daha çok tatmin olurlar (Noe,1999:356-357).

Balay (2000)'a göre; iş pazarı koşulları, iş fırsatları algısı, işgörenlere sunulacak iş koşulları, olanakları, ödülleri, personel arası kişisel ilişkiler, iş deneyimi, kazanç düzeyi, kâr paylaşımı, örgüte yapılan yatırımlar, mesleki pozisyon, kararlara katılım, iş beklentileri gibi etkenler bireylerin örgütsel adanmışlığını değişik boyut ve düzeyde etkilemektedir.

2.1.5. Örgütsel Adanmışlığın Boyutları

Allen ve Meyer'in (1990) geliştirdiği modelde örgütsel adanmışlık üç ayrı yaklaşımla ele alınmaktadır. Duygusal adanmışlıkta (affective commitment) bireyler, istedikleri için; devam adanmışlığında (continuance commitment) gereksim duydukları için; normatif adanmışlıkta (normative commitment) ise yükümlülük hissettikleri için örgütte kalırlar. Buna göre işgören, bu psikolojik durumların her birini farklı derecelerde yaşayabilir. Örneğin bazı işgörenler, örgütte kalma konusunda, hem güçlü gereksinim hem de güçlü yükümlülük duyarken; bunu içten bir arzu ile yapmazlar. Diğer bazıları ise, ne gereksinim, ne de yükümlülük hissetmemelerine karşın, kendi arzularıyla örgütte kalmaya devam ederler. Bu nedenle kişinin örgüte bağlılığı, bu psikolojik durumların her birinin toplamının bir yansımasıdır (Balay, 2000:73).

2.1.5.1. Duygusal Adanmışlık

Tutumsal bağlılık olarak da anılan duygusal adanmışlık, iş çevresine ilişkin duygusal tepkilerle yakından ilgili olup, daha çok işe sarılma, birlikte çalışan arkadaşlardan, işten ve mesleğe bağlılıktan sağlanan doyumla ilişkilidir (Balay, 2000).

İşgörenlerin duygusal adanmışlıklarının sağlanması, örgüt içinde birtakım faktörlerin bulunmasına bağlıdır. Bu konudaki çalışmaların birçoğunda temel alınan, Allen ve Meyer'in ileri sürdüğü işgörenlerin duygusal adanmışlıklarını etkileyen faktörler şu şekilde sıralanmaktadır (Allen ve Meyer, 1990a:17-18):

- 1- İşin cazibesi: Örgütte işgörene verilen işlerin genellikle cazibeli ve heyecan verici olması,
- 2- Rol açıklığı: Örgütün işgörenden ne beklediğini açıkça belirtmesi,
- 3- Amaç açıklığı: İşgörenin, örgütte yaptığı görevleri ne amaçla yaptığı konusunda açık bir anlayışa sahip olması,

- 4- Amaç Güçlüğü: İşgörenden, iş gereklerini yerine getirmesinin özellikle talep edilmesi,
- 5- Önerilere Açıklık: Üst yönetimin, örgütteki diğer işgörenlerden gelen fikirleri dikkate alması,
- 6- İşgörenler Arasında Uyum: Örgütteki işgörenler arasında yakın ve içten ilişkilerin olması,
- 7- Örgütsel Güvenirlik: İşgörenlerin, örgütün söz verdiği her şeyi yapacağına gönülden inanması,
- 8- Eşitlik: Örgütteki işgörenlerin tamamının eşit bir şekilde hak ettiğine sahip olması,
- 9- Bireye Önem: İşgören tarafından yapılan işin örgütün amaçlarına önemli katkılar yaptığı yönündeki duyguların gelişmesini teşvik etmek,
- 10- Geri Besleme: İşgörenlere performansları konusunda sürekli bilgi vermek,
- 11- Katılım: İşgörenlerin kendi iş yükü ve performans standartlarıyla ilgili kararlara katılımını sağlamak,

Yukarıda sıralanan duygusal bağlılık faktörlerine bakılacak olursa, işin cazibesi, rol ve amaçların belirginliği, katılım, örgütsel güven, eşitlik, bireye önem ve bilgi paylaşımı gibi etmenlerin işgörenlerin bağlılığının sağlanmasında anahtar rol oynadığı söylenebilecektir. Bu tarz bir örgütsel yapının oluşturulması, şüphesiz bu yapıyı destekleyen bir örgüt kültürü ve işgörenlerin motivasyonlarının sağlanmasında etkin bir liderlik rolü ile şekillenecektir (Doğan ve Kılıç, 2007:44-45).

Duygusal adanmışlık boyutunu inceleyen araştırmalarda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır;

İşgörenlerin duygusal adanmışlık düzeyleri ile örgütün merkezileşme derecesi arasında olumsuz bir ilişki saptanmıştır. Örgütün merkezileşme derecesi azaldıkça, işgörenlerin duygusal adanmışlık düzeyleri artmaktadır (Meyer ve Allen, 1997:42). Torka(2004), Somech ve Bogler (2002) işgörenlerin kararlara katılımlarının, onların adanmışlık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu saptamışlardır. Meyer ve Allen (1997); Örgütün kendilerine örgütsel uygulamalar hakkında yeteri kadar bilgi verdiğini düşünen işgörenlerin duygusal adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Laurila ve Gyursanszky (1998)'in gerçekleştirdikleri bir araştırmanın bulgularına göre; örgütün alt düzeyindeki paydaşlarını dikkate almadan tepeden inme bir anlayışla yapılan örgütsel uygulamaların, işgörenlerin adanmışlık düzeyleri üzerinde

olumsuz bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Meyer ve Allen (1997), işgörenlerin eşitlik algısı ile duygusal adanmışlıkları arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamışlardır, ayrıca yüksek düzeyde genel ve kişisel yeterlik duygusuna sahip olan ve kendi yeteneklerine yüksek düzeyde güven duyan işgörenlerin örgüte yüksek düzeyde duygusal bağlılık geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Abdullah ve Shaw (1999); daha yaşlı olan işgörenlerin genellikle yapmakta oldukları işten ve örgüt içindeki bulundukları konumdan daha fazla tatmin olmakta ve örgüte daha fazla adanmakta olduklarını ifade etmişlerdir, bunun yanında yüksek bir maaşa sahip işgörenler örgütleri tarafından ödüllendirildiklerine inanmakta ve bundan dolayı da duygusal adanmışlık geliştirebilmektedirler. Lingard ve Lin (2004) yaptıkları araştırmada işgörenlerin cinsiyetleri ve adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını saptamışlardır. Celep vd. (2004); öğretmenlerin meslekleri, okulun amaçları ve işin yapısı ile örtüşebilecek etik değerlere sahip olmalarının, onların örgütsel adanmışlık düzeylerini artırdığını saptamışlardır. Peterson (2003)'ün bulgularına göre; yöneticileri tarafından etik olmayan iş etkinlikleriyle uğraşmaları yönünde baskı gördüklerini hisseden işgörenlerin, örgütten ayrılma isteklerinin yüksek ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Meyer ve Allen (1997)'e göre anlayışçı, destekleyici, iş görücü ve dönüşümcü liderler işgörenlerin adanmışlık düzeylerine olumlu etki yapmaktadırlar. Zangaro (2001)'ya göre işin bireye sağladığı sosyal etkileşim fırsatları, ortaya koyduğu performansa ilişkin bireye sağlanan geri bildirim, bireyin yaşadığı ve kendisinin önemli biri olduğunu hissettiren anlamlı ve mücadeleci deneyimler, bireyin örgüte duygusal olarak adanmasına katkıda bulunur. Kendilerinden neler beklendiğı açıkça bildirilmeyen (rol belirsizliğı), ya da farklı rol beklentileriyle karşı karşıya bırakılan (rol çatışması) işgörenlerin duygusal adanmışlık düzeyleri daha düşük olmaktadır (Meyer ve Allen, 1997; Özden, 1997). Meyer ve Allen (1997)'e göre bir örgüt işgörenlerin ihtiyaçlarını tatmin ettiğı, onların beklentilerini karşıladığı ve kendi amaçlarına ulaşabilmeleri yolunda onlara yardımcı olduğu oranda, işgörenlerinin duygusal adanmışlığını kazanabilir. (Akt. Karakuş, 2005).

2.1.5.2. Devam Adanmışlığı

Devamlılık adanmışlığı bireyin çalıştığı örgütten ayrılması durumunda ortaya çıkacak maliyetlerden ve/veya iş alternatiflerinin azlığından ötürü örgüt üyeliğini sürdürmesidir.

Devamlılık adanmışlığı yüksek olan bireyler finansal veya diğer kayıplardan kaçınmak için örgütte kalmayı zorunluluk olarak görürler. Algılanan iş alternatiflerinin azlığı nedeniyle de “koşullar gerektirdiği için” örgüt üyeliğini sürdürürler ve örgüt üyeliğini sürdürmek için gerekli asgari çalışma düzeyinde performans sergilerler ki bu örgütler açısından istenmeyen bir bağlılık türüdür. Bir çalışanın örgütte çalıştığı süre içinde sarf ettiği emek, zaman, çaba, edindiği para, statü gibi kazanımlar (yatırımlar) ne kadar fazla ise örgütten ayrıldığı takdirde ayrılmanın getireceği maliyetler o kadar fazla olur ki bu da bireyin örgüte bağlılığını artırır. Ayrıca, çalışanlar kendileri için uygun iş alternatiflerinin az olduğuna inanıyorlarsa mevcut işlerine ve/veya işverenlerine bağlılıkları daha yüksek olacaktır (Allen ve Meyer, 1990; Meyer v.d., 1993; Meyer ve Allen, 1997; Aktaran:Uyguç ve Çımrın, 2004:92).

Devam adanmışlığı, örgütten ayrılmanın maliyetlerini göz önünde bulundurmakla ilgilidir. İşgörenlerin örgüte bağlılık duymalarının ve örgütte kalmak istemelerinin temel nedeni, örgütte kalmaya ihtiyaç duymalarıdır (Meyer ve Allen, 1991:67). Buna göre devam bağlılığı, bir işgörenin örgütte çalıştığı süre içerisinde harcadığı emek, zaman ve çaba ile edindiği statü, para gibi kazanımlarını örgütten ayrılmasıyla birlikte, kaybedeceği düşüncesiyle oluşan bağlılıktır (Yalçın ve İplik; 2005:398).

Devam adanmışlığı, yapılan yatırımların sayısı veya miktarı ile bireylerin algıladıkları seçenek yokluğu olmak üzere başlıca iki faktöre dayanmaktadır. Becker’ın da “hesapçı bağlılık” olarak belirttiği bu adanmışlık türünde işgörenler örgütte kalmayı tercih ederler (Balay, 2000:76).

Meyer ve Allen (1999)’e göre bireyin örgütte çalıştığı süre içinde harcamış olduğu zaman, emek, para, gibi değişkenler onun örgüte yaptığı yatırımları oluşturur. Örgütten ayrılmak demek birey için değerli olan bu yatırımların heba olması, harcanan zaman, emek ve paranın boşa gitmesi demektir. Bunun için bireyin yapmış olduğu yatırımlar onu örgüte bağlar. Bireyin mevcut işinden ayrılması durumunda elde edebileceği alternatif iş olanaklarının bulunduğu, bu alternatiflerin çekiciliğine ve ulaşılabilirliğine ilişkin algısı onun devam adanmışlığı ile ters ilişki içindedir. Alternatiflerinin az olduğuna inanan işgörenler kendilerini mevcut örgütlerinde kalmaya mecbur hissederler ve bunun sonunda da devam adanmışlığı geliştirirler (Karakuş, 2005).

İşgörenlerde devam adanmışlığının oluşmasına neden olan birtakım bireysel ve örgütsel faktörler bulunmaktadır. Devam adanmışlığını etkileyen bu faktörler şu şekilde özetlenebilir (Allen ve Meyer, 1990a:18):

- 1- Yetenekler: İşgörenin halen görev yaptığı örgütte kazandığı yetenek/ deneyimlerin ne kadarının farklı örgütlerde de ona yarar sağlayabileceği ve bu yetenek/deneyimlerin ne kadarını farklı örgütlere transfer edebileceği endişesi,
- 2- Eğitim: İşgörenin sahip olduğu biçimsel eğitimin, mevcut örgüt ve benzerleri dışında ona pek yarar sağlamayacağı düşüncesi,
- 3- Yer Değiştirmek: işgörenin örgütten ayrılması durumunda, farklı bir yerleşim yerine taşınmayı istememesi,
- 4- Bireysel Yatırım: İşgörenin zaman ve çabasının büyük bir bölümünü görev yaptığı örgütte harcamış olması nedeniyle kendine yatırım yaptığını düşünmesi,
- 5- Emeklilik Primi: İşgörenin mevcut örgütte kalması durumunda alabileceği emeklilik primini, örgütten ayrılması durumunda kaybedebileceği düşüncesi,
- 6- Toplum: İşgörenin yaşadığı yerleşim biriminde uzun yıllardır ikamet etmesi ve yaşı,
- 7- Seçenekler: İşgörenin örgütten ayrılması durumunda sahip olduğu işin bir benzerini veya daha iyisini bir başka yerde bulmada güçlük çekebileceği düşüncesi.

Görülebileceği üzere, devam adanmışlığı konusunda öne çıkan faktörler, bireysel yatırım, yetenek, eğitim ve maddi beklenti düzeyi ile işgörenin algıladığı farklı iş seçeneklerinden oluşmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2007:46)

Yaş, örgütsel hizmet süresi, yükselme olanakları ile ödemedi sağlanan doyum, örgütten ayrılma isteği ve iş devri tutumsal bağlılıktan çok hesapçı bağlılıkla ilişkilidir. Bu saptama örgütte daha uzun süreyle çalışan daha ileri yaştaki işgörenlerin daha çok yatırım yapacakları ve böylece örgüte daha çok bağlılık gösterecekleri görüşüne dayanmaktadır (Balay, 2000:76).

Devam adanmışlığı boyutunu inceleyen araştırmalarda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır;

Svallfors vd. (2001)'nin İskandinav ülkelerinde gerçekleştirdikleri bir araştırma bulgularına göre, kadınların devam adanmışlığı düzeyleri, anlamlı bir farkla erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Allen ve Meyer (1993) yaptıkları araştırmada işgörenlerin

kıdemlerinin artmasıyla örgütsel yatırımlarının (emeklilik ikramiyesi, kullanılmamış hastalık veya tatil izinleri) arttığı görülmüştür. Bundan dolayı işgörenlerin bir örgütteki ya da örgüt içindeki bir mevkideki kıdemleri arttıkça, devam adanmışlığı düzeyleri de artmaktadır. Liou ve Nykan (1994) araştırmalarında işgörenlerin kıdemleri ve örgüt içindeki denetleyici mevkileri ile onların devam adanmışlığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır. Mellor vd. (2001)'nin gerçekleştirdikleri bir araştırmaya göre evli olan ve çocuk sayısı fazla olan ve bakmak zorunda olduğu yakınları bulunan işgörenlerin örgütten ayrılmanın maliyetini diğerlerinden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Bu faktörlerden birine veya birkaçına sahip olan işgörenlerin devam adanmışlığı düzeyleri yüksek olmaktadır. Abdullah ve Shaw (1999) ise işgörenlerin yaşları ilerledikçe devam adanmışlığının düzeylerinin arttığını tespit etmişlerdir (Aktaran: Karakuş, 2005:50).

2.1.5.3. Normatif Adanmışlık

Normatif adanmışlık, bireylerin ahlaki bir yükümlülük duygusu ile “zorunluluk hissettikleri için” gösterdikleri bağlılıktır. Normatif adanmışlığı yüksek olan bireyler bireysel değerlere veya örgütte kalma yükümlülüğünün oluşmasına yol açan ideolojilere dayanarak, örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak gördüğü ve örgütte kalmanın ya da örgütüne adanmışlık göstermenin “doğru bir davranış” olduğunu hissettikleri için örgüt üyeliğini sürdürürler. Diğer bir ifade ile normatif bağlılık bireylerin kişisel sadakat normları ile ilişkili olup onların sosyal ve kültürel özelliklerinden etkilenmektedir (Allen ve Meyer, 1990; Meyer v.d., 1993; Meyer ve Allen, 1997; Dunham v.d., 1994). Ülkemizde yapılan araştırmada normatif adanmışlığı en çok etkileyen değişkenlerin “sadakat normları, aile etkisi, toplulukçu örgüt kültürü ve eş-dost ricası ile işe alınma” olduğu görülmüştür (Wasti, 2000). Ancak, Türkiye gibi toplulukçu kültürlerde gözlenen normatif adanmışlığın bir nedeni de işe bağlılık olabilir. Çünkü işe bağlılık çalışanların, genel olarak, işe ve/veya çalışmaya karşı değer ve tutumlarını ifade etmekte ve toplum kültürünü yansıtmaktadır. Özellikle, Türkiye gibi toplulukçu kültürlerde iş ve çalışmaya çok değer verilir. “İşe öncelik vermek, işi sevmek, işi benimsemek, işi ciddiye almak, çalışkan olmak, işletmeye bağlılık göstermek, özverili çalışmak” işletmelerimizin toplulukçu kültür özelliğini gösteren ve

Çalışanlarda ymlk oluşturan işe yönelik davranışsal normlar ve değerlerdir (Uyguç ve ımrın, 2004:93).

Normatif adanmışlık, bireyin örgüte girişi öncesi ve sonrası yaşantılarından etkilenmektedir. Bireyin öğrendiği bazı değerler (görevleri yerine getirme ve örgüte sadık olmanın doğruluğu gibi.) kendisini içsel baskılar sonucu örgüte adaması şeklinde gösterir. Örgütün bireyin kendisi, ailesi veya yakınları üzerinde yaptığı yatırımlar bireyin borçluluk duygusu yaşamasına neden olmakta ve bu da bireyin örgüte adanmışlık duymasını sağlamaktadır. Bunun yanında birey-örgüt arası psikolojik ymlklerin durumu ve değişimi de bireyin örgüte karşı adanmışlığını etkilemektedir (Meyer ve Allen, 1997: 60-62).

Normatif adanmışlık boyutunu inceleyen araştırmalarda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır;

Fuller vd. (2003)'nin gerçekleştirdikleri bir araştırma bulgularına göre, iřęrenleri örgütün kendilerini desteklediğine ve onların iyiliğini düşündüğüne ilişkin algıları, bu iřęrenlerde “sosyal takas kuramı” çerçevesinde ymlk duygusu uyandırmakta ve örgüte normatif olarak bağlanmalarına neden olmaktadır. Haar ve Spell (2004)'in araştırmasında, ücretli ebeveyn izni vermek gibi, iřęrenlere değer verildiğinin göstergesi olan örgütsel uygulamaların, onların normatif adanmışlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Joshi ve Stump (1999) ise iřęrenle örgüt arasındaki ilişkiye yön veren normların ve karşılıklı etkileşimi şekillendiren değerlerinin, iřęrenin normatif adanmışlık düzeyini belirlediklerini saptamıştır. Wheaton (2000)'un çok kültürlü bir örgütsel ortamda gerçekleştirdiği bir araştırmada, doğu kültürüne sahip olan iřęrenlerde karşılıklılık normlarının ve ymlk duygusunun, batı kültürüne sahip olan iřęrenlere kıyasla daha gl olduğu saptanmıştır. Böyle iřęörenlerin normatif adanmışlık düzeyleri daha yüksek olmaktadır (Karakuş, 2005:51-52).

Sonuçta her adanmışlık türü, bireyi bir şekilde örgüte bağlamaktadır. Özellikle yoğun duygusal adanmışlığı olan iřęörenler istedikleri için, gl normatif adanmışlığa sahip olan iřęörenler zorunlu oldukları için, devam adanmışlığı gl olan iřęörenler ise ihtiyaç duydukları için işlerinde kalırlar. Nedenleri farklı olduğundan her adanmışlık durumunun farklı etkisi ve sonucu ortaya çıkmaktadır (etin, 2004: 91–92).

2.1.6. Çoklu Adanmışlık Odakları

Bu kısımda örgütsel adanmışlık odaklarından alan yazımında en çok sözü edilenlere değinilmektedir.

İşgörenlerin örgütsel adanmışlığı çok boyutlu olup, adanma odakları ve dayanakları, işgören eğitim ve davranışlarının kestiriminde önemli role sahiptir. Çoklu adanmışlık yaklaşımı kişilerin örgütlerine, mesleklerine, müşterilerine, yöneticilerine, iş arkadaşlarına farklı adanmışlık göstereceklerini kabul etmektedir (Becker vd.,1996'den aktaran İnce ve Gül,2005:55)

Tutumsal adanmışlık yaklaşımları bireysel hedef ve değerlerle örgütsel hedef ve değerlerin uyumuna dayanmaktadır. Oysa, davranışsal adanmışlık yaklaşımları kişilerin örgüt üyeliklerini sürdürmek için nasıl çaba sarf etmeleri ve nasıl davranışlar sergilemeleri gerektiği ile ilgili sürece dayanmaktadır. Tutumsal ve davranışsal örgütsel adanmışlık sınıflandırması sayısı her geçen gün artan örgütsel adanmışlık tanımlarını daha basite indirgemeye yardım etmektedir. Bu tanımlar da ya tutum ya da davranış faktörü ön plana çıkmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 56-57).

Çok boyutlu adanmışlık yaklaşımı ise, örgütün farklılaşmış bütünler olmadığı görüşüne dayanmaktadır. Diğer bir anlatımla; örgüt, paydaş öğelerin oluşturduğu bir varlık olmakla birlikte, bu öğelerin bileşimi bütünsel bir amaç ve değer oluşturmamaktadır. Çünkü örgütteki paydaş öğelerin (öğretmen, öğrenci, meslek, iş, yönetim, okul) amaç ve değerleri birbiri ile çatışabilir. Bu çatışma, soyut anlamda örgütün bütünsel amaç ve değerini oluşturmaz. Örgüt, bu öğelerin oluşturduğu bütün olmakla birlikte, örgütün amaç ve değerleri bu öğelerin amaç ve değerlerinin bir bileşimi değildir. Örgütün bu bütünsel yapısı içerisinde her öğe kendi amaç ve değerlerini korur. Bu bağlamda, adanmışlıktan veya örgütle özdeşleşmeden söz edildiğinde; örgüt üyelerinin yalnızca örgütün amaç ve değerlerini kabul ettiği anlamına gelmemektedir. Çünkü, işgörenin kendisini adadığı amaç ve değer bu paydaş öğelerinin herhangi birinin veya bir kaçının amaç ve değerleri olabilir. Bir öğretmen için mesleki amaç ve değerler önem taşıırken, bir başka öğretmen için öğrencinin amaç ve değerleri önem taşıyabilir. Bu durumda, öğretmeni okula adayan şeyin, yalnızca okulun amaç ve değerleri olduğunu söylemek güçtür (Celep,2000:134).

2.1.6.1. Okula Adanma

Balay (2000)'a göre bir örgüt olarak okula adanmışlık; yönetici ve öğretmenlerin, amaçlar ve değerler ile ilişkilerinde, rollerine araçsal bir değerden ayrı olarak okulun kendi iyiliği için adanmışlık duymalarıdır.

Öğretmenlerin okula adanmışlığının dayanağını okulun amaç ve değerlerinin benimsenmesi, bunların gerçekleştirilmesi için fazla çaba gösterme ve okulda kalmayı sürdürme isteği oluşturmaktadır. Bir okulun amacı, eğitim sisteminin genel amacı doğrultusunda öngörülen tutum ve davranışı öğrenciye kazandırmaktır. Bu açıdan okulun amacı, öğretmen için içsel bir güdülenme kaynağıdır. Çünkü çıktının (öğrenci başarısı) kendisi güdüleme kaynağıdır. Ancak diğer örgütlerdeki çıktı işgören üzerinde okulun çıktısı kadar güdüleyici bir etkiye sahip olamamaktadır (Celep,2000).

1970 sonrası yapılan etkili okul çalışmaları da okulun amaç ve değerlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmede temel iki karar organının yönetici ve öğretmenler olduğunu göstermiştir. Yönetici, iyi öğrenmeye olanak sağlamak için gerekli koşulları meydana getirmekle, öğretmen de özellikle öğrencilere akademik beklentileri ileten davranışları kazandırmakla gerçek anlamda kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmiş olmaktadır (Balcı,1993:12).

Geçmişten bugüne kadar yapıla gelen etkili okul araştırmaları, yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine adanmışlığı kapsamında düşünülebilecek aşağıdaki özelliklere yer verirler (Balcı,1993:56) :

1. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli konuşur olmaları,
2. Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemlemeleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,
3. Yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri planlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
4. Yönetici ve öğretmenlerin, birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.

Celep vd. (2004); Öğretmenlerin okula adanmışlık düzeylerini belirleyen değişkenleri, öğretmenler arası etkileşim, öğretmen-öğrenci iletişimi, okulda öğretmenin yapmakta

olduğu işlerin niteliği ve okul yönetiminin uyumlu uygulamaları olarak belirtmektedir. Ayrıca okula adanmış öğretmenler; çalıştığı okuldan gurur duyma, okulun kendisine çalışma şevki uyandırması ve okulun geleceğinin kendisini gerçekten ilgilendirmesi tutumlarını sergilemektedirler.

2.1.6.2. Mesleğe Adanmışlık

Mesleğe adanma, işgörenin mesleğe yönelik tutumları olarak tanımlanabilmektedir. Dahası işgörenin, mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir. Mesleğe adanmada ast üst ilişkileri gibi durumsal özellikler ile mesleğin işgören yaşamındaki önemi, içsel kontrol, gelişme gereksinimi, işe adanma ve örgütsel adanmışlık gibi kişisel özelliklerin önemli rol oynadığı saptanmıştır (Celep,2000:139).

Mesleki adanmışlık bireyin sahip olduğu beceri ve uzmanlık sonucunda mesleğinin hayatındaki önemini anlaması ile ilgilidir. Daha açık bir ifadeyle mesleki adanmışlık, bireyin belli bir alanda beceri ve uzmanlık kazanmak amacıyla yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini ve ne kadar merkezi bir yere sahip olduğunu algılamasıdır (Baysal ve Paksoy, 1999:8).

Wallace(1995)'e göre İşgörenlerin mesleklerine adanmışlıklarında üstün bilgi veya uzmanlık ile tanımlanan mesleki standartlar önemli rol oynamaktadır. Bütün işgörenler gibi yönetici ve öğretmenler de yapılan işleri değerlendirme, ödüllendirme ve yükselmede mesleki norm ve standartlarla uygunluk gösteren ölçütler ararlar. Bu ölçütlerdeki daha fazla uygunluk ve meşruiyet algısı onların mesleklerine olan adanmışlığını yükseltmekle kalmamakta, aynı zamanda okullarına olan adanmışlıklarında da olumlu yönde bir gelişme oluşturmaktadır.

Özerklik, işi tanımlama ve meslek işgörenlerinin görevlerini ne şekilde yerine getirecekleri konusunda sahip oldukları kontrol derecesini anlatır. Yüksek düzeyde bürokratik koşullar ve formal süreçlerde çalışanların özerkliği ve takdir etme gücü yok olmaktadır. Bu yüzden böyle özelliklerin baskın olduğu okul ikliminde yönetici ve öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının düşeceği beklentisi vardır. Böylece daha yüksek düzeyde özerkliğin, daha yüksek düzeyde mesleğe ve okula adanmışlık ile sonuçlanacağı beklenir (Balay,2000:42).

1960'lardan itibaren “profesyonel çalışanların örgütlerine kıyasla, mesleklerine daha fazla adanmışlık gösterdikleri “ hipotezi birçok araştırmaya konu olmuştur. Örneğin 1960'larda NASA'da çalışan mühendis ve bilim adamları arasında yapılan araştırmalar, sadece mesleğini icra etmeye odaklanan bir bilim adamının çalıştığı kuruluşa önemli bir katkısının olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan aynı araştırmalardan elde edilen sonuçlar sadece örgütlerine yönelmiş bireylerin, her şeyi kabullenen katı bürokratik bir yapıya sahip olduklarını göstermektedir (Varoğlu, 1993:23).

Mesleğe adanmayı ölçme yaklaşımlarından birisinde kullanılan ölçütler; mesleki yayınları izleme, toplantılara katılma veya ortak birliktelikte bulunma gibi mesleki olarak etkinliklerde bulunma olarak belirlenmiştir. İşgörenin, mesleğine ilişkin olarak karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesi, işe ve örgüte adanma derecesi, mesleğe adanmayı olumlu yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, uzun hizmet süresine sahip olma, mesleki alanda gelişme gereksinimine sahip olma, düşük rol belirsizliği ve yöneticinin olumlu önderlik davranışı mesleğe adanmayı artıran etmenler arasında yer almaktadır. Mesleğe adanma ile meslekten ayrılma algısı; işe adanma ve örgütsel adanmışlık ile meslekten ayrılma arasında önemli derecede olumsuz ilişki bulunmaktadır (Blau, 1985'den aktaran Celep, 2000).

Bir kimse mesleği için uzun yıllar harcıyıp, mesleği kendisi için giderek daha önemli olmaya başladığında o kişi, mesleğinin değer ve ideolojisini içselleştirmeye başlamaktadır. Bu şekilde gelişen mesleğe adanmışlık üç alt düzeyde ele alınmaktadır. (Morrow, 1983'den aktaran Bülbül 2007:7).

1- İşe Yönelik Genel Tutum: İşe yönelik değer yargılarını içerir. Bu durumda kişi iş ile hayatını özdeşleştirir. Örneğin; “İşten veya meslekten memnun olmadan yaşamdan haz alınamayacağı”, “ işinin kendisi için her şey olduğu”, “dünyaya yeniden gelse gene aynı işi yapacağı” gibi söylemler çalışana hâkim olur.

2- Mesleki Planlama Düşüncesi: Bu düzeyde kişi mesleği ile ilgili olarak gelecek için çeşitli yatırımlar yapmaktadır. Kişi kendisini yetiştirmek ve mesleğinde ilerleyebilmek için uzun vadeli fikir ve planlar geliştirmektedir. Blau' a göre kişilerin bu türdeki çabalarını, çeşitli yayın organlarından, mesleki ve eğitim

kurumlarından ve çeşitli olanaklardan yararlanmaları, mesleklerine ilişkin gelişmeleri ne ölçüde izledikleri, mesleki toplantılara ve dernek etkinliklerine ne oranda katıldıklarını belirleyerek ölçmek mümkündür

3- İşin Nisbi Önemi: İş ile iş dışı faaliyetler arasında ki tercihlerin ortaya konmasıdır. Kişinin arkadaşlarını memnun etmese, eşine beğendiremese de tercihi olan işte çalışmayı sürdürmesi gibi. Mesleğine adanmışlık duyan bireylerin, mesleğini geliştirmeye yönelik araştırma etkinliklerine daha fazla çaba gösterdiği, işi içten gelen ödüllerle değerlendirdiği ve genellikle daha fazla iş- aile arası çatışma yaşadığı yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur

2.1.6.3. Çalışma Grubuna Adanmışlık

Çalışma grubuna adanma, bireyin, örgütün diğer üyeleriyle özdeşleşmesi ve onlara bağlılık duyduğunu hissetmesidir. Örgütte çalışmaya başladığında birincil ilgi grubu, bir çeşit kılavuzluk yaparak, bireyin gereksinimlerini doyurarak, onun örgüte ilişkin tutumunda kalıcı etkiler meydana getirir. Daha büyük bir oranda sosyal katılım, bireyin örgüte daha çok sosyal adanmışlık geliştirmesi demektir (Randall ve Cote,1991'den aktaran Balay,2000:46).

Celep(2000)'e göre işgörenin kendisine referans grubu olarak seçtiği çalışma grubu, işgörenin rehberlik ve güvence gereksinimini doyumakta ve örgütteki işgören tutumları üzerinde etkisini sürdürmektedir. Bu açıdan öğretmenin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanması, en yakın dostlarının okuldaki bu öğretmenler olması, öğretmenin çalışma grubuna adanmasını artırmaktadır.

Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğretmenler arasında yakın ve dostça bir ilişkinin bulunması, çalışma grubu adanması doğurmakta ve buna bağlı olarak da grup üyeleri birbirlerini destekleyerek örgüt verimliliğinin artmasına katkıda bulunabilmektedirler.

Balay (2000)'ın aktarımına göre sosyal katılım, kişilerin başkalarıyla özdeşleşmek ve onlara katılmak için etkileşmesini anlatır. Bu etkileşimin dayanağı değer olduğunda kendi içinde ödüllendirici olmaktadır. Bu yüzden toplumsal katılım, işgörenleri hizmet ettikleri örgüte adanmışlık gösteren üyeler yapmaktadır. Kendi içinde ödüllendirici ve doyum sağlayıcı olduğundan örgütten ayrılma, sevilen iş arkadaşlarından ayrılma anlamına gelmektedir. Bu yüzden de informal üyeliğin örgütsel adanmışlığı üretmeye yardım ettiği vurgulanmaktadır (Sheldon,1971).

2.1.6.4. Öğretim İşlerine Adanmışlık (İşe Adanma)

İşe adanma, işe sarılma (job involvement) olarak da adlandırılmaktadır. İşe adanma hem tutumsal, hem de davranışsal açıdan tanımlanmaktadır. Tutumsal yaklaşımlarda işe adanma psikolojik açıdan ele alınmaktadır. İşe adanma, işgörenin işindeki etkinliğinin günlük yaşantısını meşgul etme derecesi olarak belirtilmektedir. Başka tanımlarda “işgörenin psikolojik olarak iş ile özdeşleşmesi”, “işin, işgörenin benlik bilinci üzerindeki etkisi”, “toplumsallaşma sürecinin ilk zamanlarında işe yönelik değer eğilimi” olarak ele alınmaktadır (Morrow,1983’den akt. Celep,2000:140).

Psikolojik özdeşleşmeye dayalı olan işe adanmada işten elde edilen içsel ve dışsal ödüller önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmenin işinden elde ettiği içsel ve dışsal doyum diğer mesleklerden daha fazladır. Çünkü özellikle; öğrencinin konuyu öğrendiğine ilişkin öğrenciden gelen dışsal ödül ile öğretmenin başarısından elde ettiği içsel ödül, öğretmen için çok önemlidir. Öğretmenler için en önemli içsel ödül kaynakları, okul, meslek, iş takımı ve öğrencilerin kendisi ile amaç ve değerleridir. Öğretmenlerin içsel ödül sağladığı bu değerler, diğer örgütteki içsel ödül öğelerinden farklılık göstermektedir. (Kanungo, 1982’den aktaran Celep, 2000).

Balay(2000)’a göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi, okuldaki öğretmenler arası etkileşime, öğretmen – öğrenci iletişimine, işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama derecesine bağlı görünmektedir. Öğretmenlerin adanmışlıklarının nasıl sağlanacağı önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Düşük adanmışlık düzeyi, öğretmenlerin düşük iş başarısı göstermesine ya da okuldan ayrılmasına neden olabildiği gibi, okulun öğretim amacından sapmasına da neden olabilmektedir.

2.1.6.5. Yönetime Adanmışlık

Yönetime adanmışlık, kanuna, onu yayınlayan ve yürüten güce adanmışlıktır. İşgören, metin ve tasarıların hazırlanışına şimdi ve gelecekteki sonuçları bakımından katılarak, bunları diğer kişilere açıklayarak, gelecek eleştirilere karşı savunarak ve bunları beklenen şekle uygulayarak adanmışlığını gösterir(Gilmer,1968’den akt. Balay, 2000:48).

İyi okulu kötü okuldan ayıran etkenler, örgütün yapısından çok havasına ve içinde bulunduğu ortama ilişkin olmaktadır. Bunları da geliştirecek olan, okul içinde ve üstünde örgütsel konularda yönetsel uygulama ve etki gücü kazanmış olan yöneticilerdir (Bursalıoğlu,1994:15).

Genellikle insanlar itaatkârlığı adanmışlık davranışının bileşenlerinden biri olarak görürler. Ancak adanmışlığı itaatkârlığın kapsamı dâhilinde görmek mümkün değildir. Örneğin bir mahkûm itaatkâr olabilir, fakat buradan onun hapishaneye adanmışlık duyduğu sonucu çıkarılamaz. İtaat olmaksızın duyulan adanmışlık anarşi getirir, çünkü bireylerin adanmışlık duydukları örgütün yararına olduğuna inanarak yapacakları fiiller önemli ölçüde farklılık gösterir. Adanmışlık olmadan gösterilen itaat ise, örgütün ilerlemesini hızlandıracak önemli adımların atılmasını sağlamakta yetersiz kalır. (Varoğlu, 1993).

Balay(2000)'a göre okulların adanmışlık gösteren işgörenlere sahip oluşunun genellikle olumlu sonuçları olmasına karşın, adaletsiz yönetsel uygulamaların olması, bu işgörenleri okullarına yabancılaştırmaktadır.

2.1.6.6. Kariyere Adanmışlık

Kariyere adanma, “bireyin seçtiği meslekte çalışmaya devam etme ve bu meslekte yükselmeye ilişkin güdüsü” şeklinde tanımlanmaktadır. Kariyere adanmanın üç boyutu vardır. Bu boyutlar:

- 1- Kariyer Direnci: İşgörenin, kariyerinde meydana gelebilecek olası duraklamalar veya olumsuz etkilere karşı direnç göstermesi ve kariyerini korumasıdır.
- 2- Kariyer Kimliği: İşgörenin, ilerleme ümidi beslediği kariyerine olan duygusal bağlılığıdır. Kariyer kimliğinin içinde, işgörenin kendine özgü hedefleriyle birlikte kariyerle ilgili hedeflerini gerçekçi bir şekilde algılaması da yer almaktadır.
- 3- Kariyer Planlaması: İşgörenin, kariyerinde meydana gelmesini öngördüğü değişim ve gelişmelere stratejik açıdan yaklaşmasıdır (Kidd ve Smewing, 2001'den akt. Karakuş, 2005).

Alutto ve arkadaşları tarafından mesleklerinde kendilerini daha fazla geliştirme ile ilgili planları olan kişilerin daha fazla adanmışlık gösterdikleri ileri sürülmektedir (İnce ve Gül,2005:17).

2.1.7. Örgütsel Adanmışlık Sonuçları

Örgütsel adanmışlığın sonuçları, adanmışlık derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında işgörenlerin yüksek düzeydeki adanmışlığı, örgütün dağılmasını hızlandırabilmektedir. Diğer taraftan amaçlar akılcı ve kabul edilebilir olduğunda ise, yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması olanağı bulunmaktadır. Adanmışlık iş bırakma davranışı ile yüksek düzeyde; düşük performans, artan devamsızlık ve gecikme gibi geri çekilme davranışlarıyla ise, daha düşük düzeyde ters ilişki içindedir (Balay, 2000:83).

Randall(1987), örgütsel adanmışlık düzeyleri ile bu düzeylerin bireye ve örgüte yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarını irdelemiştir. Bu bağlamda yüksek, ılımlı ve düşük örgütsel adanmışlık ve bunların olumlu ve olumsuz sonuçlarından söz edilebilir (Balay,2000:85).

2.1.7.1. Yüksek Örgütsel Adanmışlık

Örgüte yüksek derecede adanma, örgüt amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağladığı gibi, bazı koşullarda amaçlardan sapmaya da neden olabilmektedir (Celep,2000:27). Bu adanmışlık düzeyinde işgörenler, örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle adanmışlık gösterirler. Yüksek örgütsel adanmışlık işgörene, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlayabileceği gibi örgüt, işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek bir şekilde ödüllendirmektedir (Balay, 2000:89).

Yüksek örgütsel adanmışlık duygusuna sahip işgörenlerin; işin kendisinden, örgütteki geleceklerinden, denetimden, iş arkadaşlarından doyumları yüksektir. Bu işgörenlerin örgütten ayrılmaları; mutsuzluk, hayal kırıklığı, örgüt amaç ve kültürünün değişmesi, işten doyumsuzluk ve az ödülleniş veya mahrum bırakılmış hissine kapılmaları durumlarında gerçekleşmektedir (Bayram, 2005:136).

Belli durumlarda yüksek adanmışlık düzeyi işgörenin konumunu ve tanınmasını arttırabilir. Örgüt, işgörenin örgüte itaat etmesine karşılık yetki güçlerini işgörene devretmek suretiyle onu ödüllendirmektedir. Aşırı bağlılıktan dolayı, yüksek derecede adanmış işgörenler, en verimli ürünü ortaya koyma amacına dayalı olarak örgütün amacını isteyerek kabul etmektedirler. Böylece örgüt, yüksek iş başarısı düzeyine ulaşmaktadır. Ancak aşırı adanmışlık örgütün esnekliğini azaltabilmektedir. Örgüt kendisine güçlü biçimde bağlanan; ancak örgütün gerektirdiği koşullara uymayan işgörenleri, örgütte tutmak zorunda kalmaktadır. Sonuç olarak; yüksek adanmışlık düzeylerinin kabul edilmeyen olumsuz sonuçlarından ve en önemlilerinden birisi, bu işgörenlerin örgüt adına yasal ve ahlaki olmayan davranış göstermede daha istekli davranabildikleridir. Örgüt içi çatışmalarda, bu işgörenler, kendi kişisel ahlaklarını ve yaptırımları, örgütün emirlerinin ve kurallarının üstünde tutabilmektedirler (Celep, 2000:27).

Yüksek örgütsel adanmışlık bazen, işgörenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, aynı zamanda yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır. Yüksek adanmışlık düzeyi, bazen de yaratıcılığın yok olması, iş dışı ilişkilerde fazla stres ve gerilim, zorlamayla sağlanan uyum, insan kaynaklarının etkisiz kullanımı gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir. Örgütsel adanmışlığın, performans, devamsızlık, işe geç kalma, stres ve işten ayrılma niyeti gibi iş davranışlarıyla olan ilişkileri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Randall, 1987'den aktaran İnce ve Gül,2005:94).

Yüksek düzeyde örgütsel adanmışlığın bireye olduğu kadar örgüte de olumsuz sonuçları vardır. Örgüt yüksek derecede verim ve sorgulanmayan sadakatten yarar sağlasa da, çok aşırı yanlış sadakat biçiminin verime zarar verdiği ileri sürülmektedir. Böylece örgüte yüksek düzeyde adanmışlık gösteren, ancak örgütün gerektirdiği koşullara uymayan işgörenleri kendisine çekebilir. Yüksek adanmışlık düzeyi, örgütsel esnekliğin azalmasına, geçmişteki uygulama ve politikalara güven duymaya, bunun sonucunda geleneksel uygulamaların yerleşik hale gelmesine sebep olmaktadır. Çünkü örgüte tüm tepkime gücüyle bağlılık duyan bireyler alternatif tepkiler ortaya koyamazlar (Balay, 2000:92).

2.1.7.2. Orta Düzeyde (İlımlı) Örgütsel Adanmışlık

Birey deneyiminin güçlü, fakat örgütle özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı bağlılık düzeyidir. İnsanların sosyal gruplardaki sınırlı bağlılıklarına bakarak, işleyen sistemlere kısmen bağlanabileceği söylenebilir (Randall, 1987'den aktaran Balay,2000:88).

İlımlı adanmışlık düzeyi, genelde işgören ve örgüt açısından etkilerinin yüksek olduğu düzeydir. Bu adanmışlık düzeyinin işgören ve örgüt için çeşitli olumlu ve olumsuz sonuçları vardır (Celep,2000:25).

İlımlı adanmışlık, bireyin örgütüne sınırsız sadakat duymadığı bağlılık düzeyidir. Bu düzeyde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Ayrıca işgörenler, örgütün bütün değil, ancak bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yanda örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler. Bu bağlılık profilinde işgörenlere ve dolayısıyla örgüte dönük olumlu sonuçlardan dolayı örgütte hizmet süresi artabilmekte, örgütten ayrılma isteği az olabilmekte ve daha büyük iş doyumuna ulaşabilmektedir. Üst yönetim ve işverenlerine yeterince önem vermeyen bireyler, örgütün üst kademelerine geldiklerinde kısmi adanmışlıkları kapsamında, kendilerini kolaylıkla başaramayacakları bir uzlaşma zorunluluğu içinde bulurlar. (Balay,2000:89).

İşgörenler, örgütün beklentilerini karşılarken, hem örgütle bütünleşmeyi, hem de kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler. Bu aşamada işgörenler, Schein'in (1968) "Yalnızca temel değer ve kuralları kabul etme ve temel olmayan değer ve kuralları kabul etmeme" olarak ifade ettiği yaratıcı bireyselliği göstermektedirler. Bu bağlamda, bir okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılıklarını okulda ortaya koyabilmesi için, okulun yaratıcı bireyselliği geliştirecek bir yönetsel yapıya sahip olması gereklidir. Ancak, ülkemizdeki eğitim sisteminin katı ve merkeziyetçi yapısından dolayı okul yönetiminin yaratıcı bireyselliğin geliştirilmesine olanak sağlayacak düzeyde olduğunu söylemek güçtür (Celep,2000:26).

Bu düzeyde işgörenlerin yaratıcılık, yardımseverlik, fikir önerme, jestler yapma, irade ve fedakârlık gibi üyelik davranışları önemlidir. Çünkü bu davranışlar örgütü

beklenmeyen durumsallıklardan koruyabilecek esnekliği sağlar, böylece örgütün açık işleyişı görülebilir. Ancak, bu düzeydeki işğörenler topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ya da çatışma yaşarlar. Bu da kararsızlığa ve örgütün verimsiz işleyişine yol açabilir (Randall,1987'dan aktaran Balay,2000:89).

2.1.7.3. Düşük Örgütsel Adanmışlık

Bu adanmışlık düzeyinde birey, kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksundur. Düşük örgütsel adanmışlığın bireye ve örgüte dönük önemli sonuçları vardır.

Düşük örgütsel adanmışlıkta bireyin yaratıcılığı ve gelişmeye açıklığı ortaya çıkabilir. Ayrıca birey, örgüte düşük düzeyde adanmışlık duyduğu için alternatif iş olanaklarını araştıracağından bu durum, personelin işten ayrılmasının sağlanması yoluyla insan kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabilir. Örgütsel düzeyde de düşük adanmışlık, işlevsel olabilir. Çünkü daha yüksek işğören devri ve devamsızlık, yıkıcı ve düşük performans gösteren işğörenlerin potansiyel zararlarını sınırlandırabilir (Balay,2000:85).

İşğörenlerin adanmışlığının düşük olduğu durumda, belirsiz ve çatışmaya olanak veren bir ortamın çıkması, yenileşmenin gerekliliğini önemli ölçüde artırabilir. Ayrıca düşük adanmışlık düzeyi, işğörenin mesleğini ve konumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örgüt içindeki biçimsel olmayan iletişimde etkin konuma gelen ve örgütteki bütün olumsuzlukları abartarak iletişimi yönlendiren işğörenler, kendilerine ve örgüte zarar verebilmektedir (Celep,2000:23). Bununla birlikte, örgüte düşük düzeyde adanmışlık gösteren işğörenler, bireysel görevle ilişkili çabalarda geri oldukları gibi, grup adanmışlığının sağlanmasında da en az çaba gösterirler. Bu yüzden bunlar, örgüt içinde “duygusuz işğörenler” olarak tanımlanmaktadırlar. Düşük örgütsel adanmışlık; söylenti, itiraz ve şikâyetlerle sonuçlandığından örgütün adına zararlar gelmekte, müşterilerin güveni kaybolmakta, yeni durumlara uyum sağlanamamakta ve gelir kayıpları meydana gelmektedir. Örgütte yayılan biçimsel olmayan zararlı iletişim, örgütün otorite yapısını tehdit etmekte ve üst yönetimin meşruluğunu sorgulanır hale getirmektedir (Randall, 1987'dan aktaran Doğan ve Kılıç, 2007:54).

2.1.7.4. Adanmışlık Düzeylerinin Olası Sonuçları

Personelin sahip olduğu adanmışlık düzeyine göre çeşitli sonuçlar meydana gelmesi olasıdır. Bu adanmışlık düzeylerinin bireyler için ayrı, örgütler için ayrı sonuçları olduğu da kesindir. Aşağıdaki çizelgede adanmışlık düzeyleri ve bu düzeylerde gerçekleşebilecek bireysel ve örgütsel, olumlu ve olumsuz sonuçları belirtilmiştir. Çizelge 2.1.'de adanmışlık düzeyleri düşük, orta (ılımlı) ve yüksek olarak üç düzeyde gösterilmiş ve bu düzeylerin hem kurumlar hem de bireyler açısından olumlu ve olumsuz olası sonuçlarına değinilmiştir.

Çizelge 2.1. Adanmışlık Düzeylerinin Olası Sonuçları

		Bireysel		Örgütsel	
		Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Adanmışlık Düzeyi	Düşük	<ul style="list-style-type: none"> * Bireysel yaratıcılık, yenilikçilik ve özgünlük, * İnsan kaynaklarının daha verimli kullanımı 	<ul style="list-style-type: none"> * Yavaş mesleki gelişme ve ilerleme * Dedikodu sonuçlu bireysel maliyetler, * Olası ihraç, ayrılma veya örgütsel amaçları bozma 	<ul style="list-style-type: none"> * Düşük performanslı işgörenlerin örgütten ayrılması ile örgüte yeni işgörenler alma ve örgütsel morali yükselterek işgücü devir hızını azaltma, * Örgüt içi dedikoduların örgüt için yararlı olabilecek sonuçları 	<ul style="list-style-type: none"> * Yüksek iş devri, gecikme, devamsızlık, örgütte kalmaya isteksizlik, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, örgüte karşı yasa dışı faaliyetler, * Sınırlı rol üstü davranış, rol modeline zarar verme, zarara yol açıcı dedikodu, işgören üzerinde sınırlı örgütsel kontrol
Adanmışlık Düzeyi	İlmlı	<ul style="list-style-type: none"> * İleri düzeyde sahiplenme duygusu, güvenlik, yeterlilik, sadakat ve görev * Yaratıcı işgörenler, * Bireysel kimliğin örgütten ayrı tutulması 	<ul style="list-style-type: none"> * Sınırlı mesleki gelişme ve ilerleme fırsatları, * Adanma düzeyinin düşük, ılımlı veya yüksek olup olmadığının kolaylıkla anlaşılabilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> * Artan işgören kıdemi, * Sınırlı ayrılma isteği, * Sınırlı iş devri, * Yüksek iş tatmini 	<ul style="list-style-type: none"> * İşgörenlerin daha fazla görev alma ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının sınırlandırılması, * İşgörenlerin görevleri dışındaki bireysel beklentileri ile örgütsel beklentileri dengelemesi, * Örgütsel etkinliğin azalması
Adanmışlık Düzeyi	Yüksek	<ul style="list-style-type: none"> * İşgörenlerin mesleki gelişim ve yeterliliklerinin artması, * Olumlu davranışların ödüllendirilmesi, * İşgörenlerin işlerini tutkuyla yapmalarının sağlanması 	<ul style="list-style-type: none"> * Bireysel gelişme, yaratıcılık, yenilikçilik ve hareket olanaklarının bastırılması, * Değişime karşı bürokratik direnç, * Sosyal ve ailevi ilişkilerde gerilim, * İşgörenler arasındaki dayanışmanın yetersizliği, * Görev dışında da örgütün bir araya gelmesi için sınırlı zaman ve enerji 	<ul style="list-style-type: none"> * Güvenli ve istikrarlı işgücü, * Daha yüksek üretim için işgörenlerin örgütsel beklentileri kabul etmesi, * Görev ve performans açısından işgörenler arasında yüksek rekabet, * Örgütsel amaçların karşılanabilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> * İnsan kaynaklarının verimsiz kullanımı, * Örgütsel esneklik, yenilikçilik ve uyum yoksunluğu, * Geçmişteki politika ve süreçlere aşırı güven duyma, * Aşırı çaba gösteren işgörelere öfke ve düşmanlık besleme, * Örgüt yararına yasadışı ve etik olmayan eylemlere girişme

Kaynak: D.M. Randall; (1987), "Commitment and the Organization: The Organization Man. Revisited", Academy of Management Review, 12(3), s.462; Balay R. (2000), Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.93-94.

2.1.8. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı

Önceki araştırmalar, öğretmenlerin okula ilişkin üç adanmışlığını öne çıkarmıştır. Bunlar; okul için çaba gösterme isteği, okulda çalışmaya devam etme isteği ve okulun eğitimsel amaç ve değerlerini kabuldür. Bir diğer adanma olarak öğretime adanmışlıktan söz edilebilir. Öğretime adanmışlık ise üç koşulu gerektirir:

- 1- Öğretmenin öğretimde farklılık yaratma konusunda inançlı olması,
- 2- Öğrencilerin öğreneceği konusundaki beklentisi,
- 3- Öğretimin gerçekleşmesinde gerekli çabayı ortaya koymadaki istekliliğidir.

Kushman (1992), öğrenciye adanmışlığın neden ve sonuçlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin yeterliliği, yüksek beklentileri ve örgütsel adanmışlıklarına karşılık geldiğini görmüştür. Öğretmenler, doğrudan çabaları ile elde ettikleri başarı sonrasında işlerine, iş yerlerine ve öğrencilerine daha çok adanmışlık göstermektedirler. Bununla birlikte çoklu adanmışlıkları ayrı ayrı ölçmek zor olmaktadır (Akt. Balay,2000:120-121).

Kişileri sadece fiziksel anlamda sistemde görmek yeterli değildir. işgörenler, fiziksel olarak iş ortamında bulunsun bile, psikolojik olarak sistemle bütünleşemeyebilirler. Eğitim işgörenleri de, işlerinde devamlılık göstermelerine karşın, iş ortamıyla duygusal yönden bütünleşmede zayıf kalabilirler. Bu nedenle kişileri sistemde yalnızca fiziksel anlamda görmek yeterli değildir. Açıkçası faaliyet alanı insanı yetiştirmek ve dönüştürmek olan okulun etkili işleyişi için üyelerin çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmalıdırlar (Balay, 2000).

Adanmış bir birey, adandığı nesnenin amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanmakta, bu nesnenin istek ve beklentilerine gönüllü bir biçimde uymakta, nesne ile birlikteliğini sürdürmeyi güçlü bir şekilde amaçlamaktadır (Kanter,1968;Mowday vd.,1982 akt. Celep,2000:103).

Balay (2000)'in aktarımına göre kimi durumlarda örgütsel bağlılıkla mesleğe bağlılık arasında bir çatışma olduğu ileri sürülmektedir. Bu yüzden bazı yazarlar öğretime bağlılığı ayrı olarak incelemektedirler. Örneğin Firestone ve Rosenblum (1988), öğretmenlerin öğretime, okullarına öğrencilerine bağlılığının onların hangi bağlılığa daha çok önem ve ağırlık verdiklerine dayandığını ileri sürmektedirler. Bunun da

ötesinde onlar, öğretmenlerin neye daha çok bağlılık gösterdiklerinin farkına varılabileceğini söylemektedirler. Buna göre öğrenciye bağlılık, öğretmenler için sıcak ve üyelikten çıkma oranını azaltan, fakat akademik başarıya fazla katkı sağlamayan destekleyici bir iklim meydana getirirken; öğretime bağlılık bunun tersi sonuçlar üretir.

Ülkemizde, öteden beri büyük ölçüde yasal uyum ve en alt düzeydeki araçsal adanmışlık öğeleriyle yetinmek zorunda bırakılan okul yöneticileri ve öğretmenlerimizin görevlerinde başarılı olmaları neredeyse tamamen onların özverilerine terk edilmiştir. Oysa eğitim, topluma ve bireylere yön veren bir faaliyet olarak hiçbir şekilde rastlantılara bırakılamaz. Bunun için öncelikle okul çalışanlarını sistemle iç içe tutacak çalışma koşullarının yanı sıra, zaman geçirilmeden onları psikolojik olarak sisteme bağlayacak moral faktörlerin de devreye konması gerekmektedir. Aksi takdirde eğitimde hedeften sapmaların önüne geçilemeyecektir (Balay,2000).

2.1.8.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığını Geliştirme

Balay(2000)'ın aktarımlarına göre; bu konuda yapılan araştırmalar, öğretmen adanmışlığını geliştirme bağlamında aşağıdaki araçların önemine dikkat çekmektedir.

- 1- İşin Anlamlılığı: İşgörenler için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bir sosyal güvenlik örgütünde düzenlenen seminerde işgörenler en çok kağıt yığınları ile uğraşmak zorunda kaldıklarını; bunun yapılan işin düşük anlamlılık düzeyine bağlı olarak strese yol açtığını belirtmişlerdir (Pehlivan,2000:49). Beceri çeşitliliği, işin yapılmasında gerekli olan ve farklı eylemleri yapmaya olanak sağlayan yetenekler toplamı olarak tanımlanır. Öğretmenler aşırı derecede basitleştirilmiş paket öğretimler ve standart testler ile kurallara bağlanmış öğretimsel form ve değerlendirmelere karşı çıkmaktadır. Görev kimliği açısından bakıldığında eldeki bulgular, öğretimin, yüksek düzeyde görev kimliği ürettiğini ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlığına önemli ölçüde katkı sağladığını göstermiştir. Hackman ve Oldham (1980)'a göre öğretim ister örgüt içinde, isterse dışarıda olsunlar, diğer insanların yaşamlarını etkileyen bir iş olarak yüksek derecede öneme sahiptir.
- 2- İş Stresi: Öğretmen adanmışlığının güçlü bir caydırıcısıdır. Öğretmenlerin stresini azaltan ve coşkusunu artıran iki faktör saptanmıştır. Birisi düzen

hissi ve okula odaklanma, diğeri ise işi yenileştirme konusunda fırsatların doğmasıdır (Krushman,1992).

- 3- Görev Anlayışı: Öğretmeni müfredat ve öğretimde iş birliği içinde görmeyi sağlar. Burada öğretmenler arasında yeniliklerin tasarlanması ve uygulanmasında girişimci liderlik, çalışma grupları, dönüştürücü liderlik, mesleki gelişme olanakları, öğretimde yüksek kalite, değer temelli eğitim öne çıkmaktadır.
- 4- Doyum: İşinde daha doyumlu olan öğretmenler, okulun kurumsal mekanizmasının bir parçası olarak hem formal hem de liderlik ve işbirliği sürecine etkin olarak katılırlar. Böylece öğretmenler önemli kararların katılımcısı olurlar.
- 5- Uygun Öğrenme İklimi: Okul liderleri olarak yöneticiler, uygun öğrenme iklimi oluşturarak öğretmen adanmışlıklarını artırmalıdır.
- 6- Özerklik: İşgörenin işi planlama ve gerçekleştirmedeki yöntemleri belirleme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır. Özerklik başarının öğretmenlerin kendilerine atfedilmesine olanak tanır. Eldeki bulgular öğretmenlerin aynı düzeyde eğitilmiş diğer meslekteki insanlardan ortalama olarak daha özerk olduklarını ortaya koymuştur. Özerkliğin adanmışlığa yöneltici başka koşullar hazır iken daha az etkili olduğu ileri sürülmektedir.
- 7- Katılım: Öğretmenlerin stratejik kararlar üzerinde etkili olmalarını ifade eder. Yapılan bir araştırma özel okullarda görev yapan öğretmenlerin stratejik kararlar üzerinde daha çok etkili olduklarını, bu okullardaki yüksek adanmışlığın öğretmenlerin yüksek katılımından kaynaklandığını saptamıştır.
- 8- Dönüt: Hackman ve Oldham (1980)'ın yaklaşımında, yüksek düzeyde içsel güdüleme oluşturma, işe ve örgüte adanmışlığı korumada önem taşımaktadır. Firestone ve Pennell(1993)'e göre öğretmenler çeşitli dönüt kaynaklarına sahiptir. Bunlar sırasıyla, öğrenciler, yönetici ve çalışma arkadaşlarının formal değerlendirmeleri, ayrıca birbirleriyle olan informal etkileşimler, aile ve standart testlerdir.
- 9- İşbirliği: Araştırmaların büyük bir bölümü öğretmenler arası meslektaşlık etkileşimini içeren “içsel ödüllerin” öğretmen adanmışlığını, mali güdülerini içeren “dışsal ödüllerden” daha çok etkilediğini ortaya koymuştur.

- 10- Öğrenme Fırsatları: Öğretmenlerin bilgisini geliştirerek adanmışlığına katkı sağlanabilir. Sınırlı da olsa bulgular öğrenme fırsatlarının öğretmen adanmışlığını önemli ölçüde yükselttiğini göstermiştir.
- 11- Kaynaklar: İş kaynakları, öğretmenlerin görevlerini başarma ve içsel ödülleri yaşamalarında yarar sağladıkları kurumsal araçlardır. Araştırmalar özellikle beş kaynağın önemli olduğunu göstermiştir. Bunlar; düzenli ve disiplinli bir çevre, yönetsel destek, yeterli fiziksel koşullar, öğretimsel kaynaklar ve makul iş yüküdür.

2.2. LİDERLİK

Liderlik konusu, yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının çok yoğun olarak çalıştıkları bir konu olmuştur. Liderlik konusunda 3000'den fazla ampirik araştırma ve çok değişik tanımlar yapılmıştır (Çelik,1999:2).

2.2.1 Liderlik Tanımları

Liderlik, temel beşeri, toplumsal ve evrensel olgulardan biridir. İnsanların grup, örgüt, topluluk olarak birlikte yasadıkları ve faaliyet gösterdikleri tüm zamanlarda ve yerlerde liderlik söz konusudur (Dinar, 2001:29).

Liderlik, belirli bir durum ve koşullar altında amaca ulaşmak için başkalarının davranışlarını ve eylemlerini etkileme sanatıdır (Şimşek, 2002). Çelik(1999:2)'in aktarımına göre liderlik konusunda önemli görülen tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

Liderlik grup etkinliklerini, grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass,1985). Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus,1985). Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen,1976). Liderlik güçlü bir etkidir (Argyrs,1976). Liderlik etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni,1964). Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaleznik,1977). Liderlik, izleyenlerini belirlenen hedeflere götürebilme gücünü (otoritesini) kullanabilmektir (Türkmen, 1996:53).

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar oluşturdıkları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere de ihtiyaç duyan varlıklardır. Belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay kolay bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir (Eren, 2004).

Liderlik, her şeyi bilmek, her konudan anlamak, her soruya cevap verme yeteneğine sahip olmak demek değildir. İzleyecek kişileri çekebilme yeteneğidir (Özel, 1998:105). Liderlik, insanları belirlenmiş hedefler yönünde çaba göstermeye ikna etme yeteneğidir (Davis, 1988: 141).

Liderlik, insanların iş birliğini sağlama sürecidir. Yönetici, sahip olduğu yetkileri kullanarak insanları yönetebilir. Ancak salt yetkiyle insanların harekete geçirilmesinde etkili olamaz. Yöneticinin güçlü bir lider olması da gereklidir. Liderlik, yöneticiye tanınan yasal gücün zorlayıcılığı ile insanların amaçlar yönünde harekete geçirilmesi olmayıp, insanları etkileyerek davranış değişikliği yaratılması yoluyla istenen sonuçların elde edilmesidir (Karayel,1999). Lider, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamına sahip kişidir (Eren, 1998:357).

2.2.2 Liderlik Kuramları

Bu bölümde liderlik kuramlarına kısaca değinilmiştir.

- **Özellikler Kuramı:** Liderlik konusunda ilk çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. Yaşadıkları döneme damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır (Çelik,1999:7).

Liderlik $L=f$ (liderin özellikleri, izleyenler, ortam) biçiminde bir fonksiyonla ifade edilecek olursa bu teori liderlikte, liderin özelliklerine birinci planda önem verilmektedir. Bu teoride liderlerin entelektüel, duygusal, sosyal gibi kişisel özellikleri ile fiziksel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Eren , 2004: 469). İkinci dünya savaşı sonuna dek, eğilim insanların liderler ve izleyenler olarak ikiye ayrıldığı sayılışına

dayanıyordu. Bu görüşlerin savunucularına göre liderler, izleyenlerin sahip olmadıkları birtakım özelliklere sahiptir (Kaya,1993:140). Son elli yılda yapılmış liderlik araştırmaları sonucunda “liderlik doğuştan gelir” sayılıtısının geniş ölçüde yanlış olduğu, yalnızca kişisel özellikleri taşımanın kişiyi lider yapamayacağı anlaşılmış olmuştur (Kaya,1993:141).

- Davranışsal Kuram: Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderlerin davranışlarını araştırmaya yöneltmiştir (Can,1991:29-43). Bu teorinin ana fikri, lideri başarılı ve etkin yapan hususun liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlardır. Amaç liderlik tarzının, diğer bir anlatımla liderin ne ve nasıl yaptığının incelenmesidir (İlgar, 2005:59). Davranışsal liderlik yaklaşımını, özellikler yaklaşımına göre değerli kılan en önemli nokta; bu yaklaşımın insanların lider olarak dogmalarının bir gereklilik olmadığını, liderliğin eğitim yolu ile kazanılabileceğini savunmalarıdır (Göktepe,2001:13).
- Durumsallık Kuramı : Durumsallık kuramları, değişik koşulların, değişik liderlik tarzını gerektirdiği varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur. Liderlik olayını şartları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teoriye göre, liderin etkinliğini belirleyen faktörler şunlardır: Gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği, izleyicilerin (grup üyelerinin) yetenekleri ve beklentileri, liderliğin cereyan ettiği organizasyonun özellikleri, liderin ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleridir. Davranışsal teori, belirli durumlarda hangi koşulların önemli olduğunu belirlemeye ve bu koşullara uygun liderlik tarzının ne olabileceğini araştırmaya ağırlık vermiştir (Koçel, 2001:476-477). Durumsallık teorisi, liderliği liderlik olayının oluştuğu koşulları dikkate alarak açıklamaya çalışır. Bu teoriye göre en iyi lider, davranış şeklini durumlara, gruba ve kişisel özelliklerine uydurabilen kişidir. Durumsallık teorisi en uygun önderlik davranışının durumlara göre değişeceğini savunur. Yani en iyi ve en etkili tek bir yönetim (liderlik) tarzı yoktur. Davranışsal liderlik teorisi, liderlerin işe veya kişiye yönelik davranış göstermelerinde grubun tatmininin, verimliliğinin ve moralinin etkilendiğini varsayarken, durumsallık teorisi her iki

davranış şeklinin de belirli koşullar altında aynı derecede etkin olacağını varsaymıştır (İlgar, 2005:60-61).

Birçok araştırmacı çeşitli durumsallık kuramları geliştirmişlerdir. Bunlardan Vroom ve Yetton'un geliştirdikleri durumsallık kuramında, liderin astlarını karar verme sürecine katma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Bu liderlik kuramı her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunmaktadır. Bununla birlikte otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir çerçeve içinde uygun liderlik davranışları oluşmaktadır. Vroom ve Yetton otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemiştir. Etkili liderlik, duruma en uygun liderlik davranışının gösterilmesine bağlıdır. Vroom ve Yetton'un liderlik biçimleri aşağıdaki çizelgede yer almaktadır (Çelik,1999:24).

Çizelge 2.2. Vroom ve Yetton'un Beş Liderlik Biçimi

Liderlik Biçimleri	Liderin Astlarını karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
	Düşük (Otokratik)
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir	1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi verir.	2
Lider, sorununu astlarıyla bireysel olarak görüşür, onların görüş ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider, sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir	4
Lider, grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.	5
	Yüksek (Demokratik)

Vroom ve Yetton, yöneticiler için liderlik biçimini, otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru uzanan bir çizgi üzerinde görmektedir. Yöneticinin rolü, kararın niteliğini geliştirmek ve kararın işgörenler tarafından kabul edilme ve uygulanma olasılığını güçlendirmektir. Bir başka araştırmacı olan House'nin yol-amaç kuramında, izleyenlerin performanslarının ve iş doyumunun geliştirilmesi amaçlanmakta ve lider; destekleyici, katılımcı, emir verici ve başarı yönelimli bir liderlik davranışı

sergilemektedir (Çelik,1999:26). Bir diğer kuram ise William J. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik (3-D) kuramıdır. Reddin kuram boyutlarına yüklenen anlamlar ise şunlardır (Aydın, 2000:259): Görev-yönelimi (task-orientation): Bir yöneticinin (liderin), kendisinin ve astlarının çabalarını, örgütün amacını gerçekleştirmek üzere yöneltme derecesidir. İlişki-yönelimi (relationship-orientation): Bir yöneticinin karşılıklı güven, astların görüşlerine saygı ve duygularını dikkate alma gibi kişisel ilişkilere sahip olma derecesidir. Etkililik: Yöneticinin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesidir. Reddin, lider davranışının duruma uygunluğunu etkili, duruma uygun olmayan lider davranışını ise etkisiz lider olarak belirtmiştir (Çelik,1999:33).

Liderin davranış biçiminin etkinliği onun bulunduğu çevre koşullarına bağlı olduğundan göreve yönelik veya ilişkilere yönelik davranış tiplerinden birinin etkin veya etkinsiz olabileceğini ileri sürmek doğru olmayacaktır. Etkin ve etkin olmayan tipler arasında ayırım genellikle liderin davranışının kendisi değil, davranışın kullanıldığı duruma uygunluğudur. Liderin benimsediği davranış türü onu etkinlik konusunda harekete geçiren uyarıcıdır. Etkinlik veya etkinsizliğin bu uyarıcıya karşı gösterilen tepki olduğu da söylenebilir (Eren, 2004: 451).

- Yeni Liderlik Kuramları :

- 1- Kültürel Liderlik: 1980'li yıllarda yönetim alanında kültürel paradigmanın önem kazanması, örgütsel kültür konusunda çok sayıda araştırmayı beraberinde getirmiştir. Örgütsel kültür kuramının gelişmesiyle birlikte liderlikle ilgili çalışmalar kültürel odaklı olarak yoğunlaşmıştır. Örgüt kültürünü yöneten liderlerin kültür yönetimi biçimleri önem taşımaktadır. Güçlü bir örgüt kültürü oluşturulmuş, ancak bu tutucu bir yapıya büründürülmüş ise kültürel liderin başarılı olmasından söz etmek mümkün olmaz. Çünkü hızlı bir değişim yaşadığımız çağımızda, örgüt kültürü esnek olmak zorundadır. Örgüt kültürünün esnek lideri başarıya götürür. Kültürel liderlik kuramı, örgüt kültürünün temel öğeleri olan değer ve normların lider tarafından astlara zorla kabul ettirilmesi yaklaşımını doğru bulmamaktadır. Kültürel liderin etkililiği, güçlü bir örgüt kültürü oluşturmaya, örgüt kültürünün esnekliğine ve demokratik olarak yönetilmesine bağlıdır (Çelik, 1999:181). Kültürel liderlik, okul kültürünü

oluşturan ortak düşünüş, inanış, sembol, kabul, gelenek ve normlar aracılığıyla çalışanların amaç doğrultusunda eyleme geçirilebilmesi süreci olarak da tanımlanabilir (Yıldırım, 2001:36).

- 2- Vizyoner Liderlik : Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda, özellikle 1990'lı yıllarda Vizyoner Liderlik konusuna büyük önem verilmiştir. Vizyoner liderin önemi, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Örgütlerde meydana gelen hızlı değişim, örgütlerin geleceğe yönelik kararlarını etkilemektedir. Bu hızlı değişim sürecinde örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler geleceğin liderleri olarak görülmektedir (Çelik,1999:159). Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek, geleceğe dönük somut, ulaşılabilir amaçlar koyabilme, bunları iletebilmeyi içinde bulunduran bir liderlik yaklaşımıdır. Vizyoner liderlik dönüşümcü liderlik ile çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak bazı yönetim bilimciler, vizyoner liderliği, vizyonu açıklamak, örgütsel kültürü değiştirmek gibi özellikleriyle diğer liderlik türlerinden ayırmaktadır. Vizyoner lider, gelecekte kurum tarafından gerçekleştirilmesi öngörülen amacı açıkça ifade eder. Bu amaç kapsamında kurumsal kültürün değişimini sağlamaya çalışan becerileri ifade eder. (Erdoğan, 2002:48).
- 3- Dönüşümcü Liderlik : Dönüşümcü liderlik, değişimi etkin bir şekilde başlatarak rehberlik etmeyi ve bu süreçte izleyicilerinin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük kabiliyetlere sahip olmayı kapsamaktadır (Keçecioğlu, 1998). Dönüşümcü liderlik tanımı yabancı literatürde transformasyonel olarak isimlendirilmektedir. Transformasyonel liderler astlarını ve izleyicileri, onların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine olan güvenlerini artırarak onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Transformasyonel liderlikte, çalışanlara bir vizyon kazandırmak ve bir yeniliğin ve değişimin ilham etmek ve inanç aşlamak önemlidir (Eren, 2004:461).
- 4- Öğretimsel Liderlik : Öğretimsel Liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik kuramı, etkili okul

araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte  ğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır.  ğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir  evre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır.  ğretimsel liderin  ğretim ve program geliştirme konusunda uzman olması, onun öğretmenler karşısındaki uzmanlık gücünü arttırmıştır.  ğretimsel liderlik, diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak okul yöneticisine öğretmenin öğretimsel davranışına müdahale etme gücü de vermektedir.  ğretimsel liderlik, karizmatik bir liderlik değildir.  ğretimsel bir lider olabilmek için olağanüstü kişisel özelliklere sahip olmak gerekmemektedir.  ğretimsel liderlik,  ğretim üzerinde odaklaşan bir liderlik biçimidir. Dolayısıyla böyle bir liderlik davranışı eğitim yoluyla kazanılabilir. Bu liderlik kuramı öğretimsel liderin eğitim yoluyla gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır ( elik, 1999:183-184).

- 5- Süper Liderlik : Süper liderlik kuramı 1990'lı yılların başında öğrenme liderliği, transformasyonel liderlik ve vizyoner liderlik gibi liderlik kuramlarının geliştiği dönemlerde ortaya çıkmıştır. Süper liderlik kuramının yeni liderlik kuramları içinde ayrı bir yeri vardır. Süper liderlik aslında liderlik kuramında köklü bir paradigma değişimi getirmektedir. Eski ve yeni liderlik kuramlarının hepsinde lider, izleyenleri etkileyen kişi olarak kabul edilmiştir. Süper liderlik kuramı ise bu yaklaşıma tamamen karşı çıkmıştır. Süper liderlik kuramında “beni izle” anlayışı yoktur. Bu kurama göre herkes kendi kendisinin lideridir. Dolayısıyla süper liderlik, liderliği kişisel bir sorumluluk olarak görmektedir. Süper liderlik, sadece bazı kişilerde bulunması gereken bir kişilik özelliği değildir. Örgütsel ortamda herkesin süper lider olma olanağı vardır. Okul liderliği açısından süper liderlik kuramı değerlendirildiği zaman, öğretmenin liderlik rollerinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Süper liderlik, öğretmenin öz disiplin anlayışı içinde kendisini yetiştirmesiyle süper lider olabileceğini savunmaktadır. Bu kurama göre okul yöneticisi, öğretmenler gibi süper lider olma olanağına sahip olan kişilerden biridir. Okul yöneticisinin lider olarak

öğretmenler üzerinde bir ayrıcalığı yoktur. Okul yöneticisi sadece öğretmenleri süper lider olmaya özendirmeye çalışır (Çelik,1999:188).

- 6- Karizmatik Liderlik : Karizmatik liderler kendilerine ve astlarına son derece güven duyan, büyük beklentileri ve ideolojik görüş sahibi olan kişilerdir. İzleyen kişiler, kendilerini, liderleri ve liderlerin göreviyle özdeşleştirirler, sadakat bağlılık ve güven gösterirler. Liderlerin değer ve davranışlarına özenip, liderleriyle olan yakınlıklarından kişisel saygınlık kazanmaya çalışırlar. Ayrıca bu liderler üstün tartışma, inandırma, teknik uzmanlığa sahiptir ve astlarında tutumsal, davranışsal ve duygusal değişiklik yaparlar (Can, 1997:204). Karizmatik liderlik, yöneticilerin bir vizyon ve misyon duygusuna sahip olmasıdır. Karizmatik liderliğin diğer özellikleri ise saygı, güven ve sadakattir. Bu liderler, izleyenlerin kendi kişiliğiyle çok güçlü özdeşim kurmasını sağlamış ve izleyenlerin üzerinde yoğun duygusal izlenimler bırakmışlardır. Geleneksel bakış açısına sahip olan bazı kişilere göre karizma, liderlerin sahip olduğu en yüksek özellik yada yüksek bir yönetim gücü olarak algılanmıştır. Ancak araştırma bulguları, karizmanın eski bir düşünceden çok, genel bir özellik olduğunu ve örgütün daha alt kademelerinde bulunan kişilerin de bu özelliği taşıyabileceğini göstermektedir. (Dubinsky vd. 1995'den akt. Çelik, 1999:151).

2.2.3. Yönetim, Yöneticilik ve Liderlik İlişkisi

Erdoğan(2000)'a göre yönetim; örgütsel hedeflere ulaşabilmek için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır. Yönetim liderlik gerektiren bir iştir. Liderlik bir etkileme yeteneğidir. Etkileme (liderlik) yönetim olayında ve özellikle eğitim yönetiminde çok önemlidir.

Özellikle okul yöneticiliği yetkilerinden çok etkilerin ağır bastığı bir alandır. Liderliğin özünde etkileme, ikna ederek amaca ulaşma vardır. Yöneticinin liderliğinin önemi "okulu müdür yönetir" sözü ile mevzuatta vurgulanmıştır. Bu söz ile kısaca eğitim kurumunda bütün yetki, sorumluluk, yönetme gücü gibi bütün özelliklerin müdürde toplandığı belirtilmiş, okulu yönetirken hangi dinamiklerden yararlanacağı kendisine bırakılmıştır (İlgar,2005:64).

Bülbül(2006:21), Özden(2002)'den Yönetimin görevini “yönetiminin görevi insanları ortak performansı gösterebilir duruma getirmek, onların güçlü yanlarını etkili kılmak, zayıflıklarını da önemli olmaktan çıkarmaktır” olarak aktarmıştır. Okul müdürlerinin görevleri yönetmeliklerde olduğu gibi liste halinde sıralanabilir, yapacağı işlerin yer ve zamanı belirlenebilir, çalışma takvimi ve planı hazırlanabilir. Ancak yönettiği okulda beklenmedik anda karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulmak, sorunları kurumun amaç ve politikasına uygun olarak çözmekle yükümlüdür. (Taymaz, 2000:53).

Okul müdürü lider olduğuna (her yöneticiden liderlik yapması beklenir) göre liderlerin sınırlı alt branşlarla yetinmesi mümkün değildir. Uzmanlığa saygı duyulmakla birlikte müdürün branşı yoktur. Ya da diğer bir anlatımla müdür her branştan ilgilisi kadar bilmek zorundadır. Çünkü müdür okulda okutulan bütün derslerin ve öğretmenlerin denetimini yapan, sicil veren kişidir. Denetim yapabilmek için de o alan bilgisine sahip olmak, rehberlik yapmak ön şarttır.

Okul yöneticisi liderden önce üst'tür veya baş'tır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi güç olmakla birlikte bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi bazı idealler okul yöneticisinin liderlik görevlerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerinin gereksinmesini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir (İlgar,2005:64-65).

Lider, grubu koordine eden, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Amacı, belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır. Yönetici de, örgütün en verimli, en ussal bir biçimde işler duruma getirebilmek için, aynı zamanda lider olmak zorundadır (Kaya, 1999:139).

Celep (2004:119), okul yöneticisinin, yöneticilikten liderliğe geçiş basamaklarını şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesi gerekir.

- 2- Okulun amaçları ile üyelerin gereksinimlerini dengeleştirebilecek kadar yönetici olabilmesi gerekir.
- 3- Okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesi gerekir.
- 4- Okul yönetiminde liderlik, önce sorunları gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir.
- 5- Okul yönetiminde liderlik, örgüte olduğu kadar, üyelerine de dönük olmalıdır.
- 6- Yöneticinin, örgüt liderliği kadar, kurum (insitution) liderliğini de yapabilmesi gerekir.
- 7- Liderin, örgütü başarıya götürmeye çalışırken, kurumun başarısını gözden kaçırma hatasına düşmemesi gerekir.
- 8- Liderin, örgütün amaçları ile üyelerin gereksinimlerini bir bütün olarak görmesi gerekir.

Liderlik rolü oynamak zorunda kalan yönetici; öğretmenlerin tutumları, kişilikleri, örgütündeki alt gruplar, farklılıklar ve benzerlikler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Grubun niteliği hakkında bilgi sahibi olan yönetici, grubun etkinliğini artırabilir ve liderlik tutumunu grubun eğilimleriyle uyuşur duruma getirebilir (Kaya,1993:140).

2.2.4. Liderlik ve Yöneticilik Farklılığı

Davis liderlikle yöneticilik farkını şöyle ifade etmektedir: Liderlik yöneticiliğin bir bölümüdür, ancak tamamı değildir. Liderlik yöneticiliğin bir alt sınıfıdır, liderlik yönetimin tümü olmamakla birlikte en önemli parçasıdır. Yönetici şeklinde bir unvana sahip olunsun veya olunmasın liderlik yapılabilir. Oysa yöneticinin yönetim işlevini yerine getirebilmesi için belli bir konumda olması (başkan, müdür, şef, vb.) etkinlikler için yetki (yasal yetki) ve sorumluluk sahibi olması gereklidir. Dolayısıyla her lider az - çok bir yöneticidir (en azından örgüt içinde bir grubu yönetmektedir), ancak her yönetici lider değildir. Örneğin; bir bireye yöneticilik görevi verilmiş olsa bile bu bireyin lider olabilmesi için birtakım özellik ve yeteneğe sahip olması, bu özellik ve yeteneklerini kullanarak diğerlerini etkileyebilmesi gereklidir (Akt. Ilgar,2005:61).

Örgütsel yapıda yöneticiler sisteme, denetime, belirlilik şartlarında hareket etmeye ve kurallara önem verirken, liderler yaygın bir iletişim, fikir üretimi ve bu fikirleri eyleme dönüştürmeyle ilgilenirler. Bu ayrıma göre mevcudu koruyan yönetici, ama değişimi başaran, değişimi harekete geçiren liderdir (Kavrakoğlu, 2001:137). Genç (2004:25)’e göre örgütsel davranış ve örgütsel liderlik literatüründe bilim adamları liderliği ve yöneticiliği eş anlamlı olarak görürler de liderlik ve yöneticilik birbirinden pek çok noktadan ayrılan iki farklı olgudur. “Yöneticilerin amaçlara yönelik tavırları, daha şahsi ve çekingendir, liderler ise, daha dinamik ve yeni fikirleri uygulamaktan çok, yeni fikirleri ortaya çıkarırlar”. Yöneticiler dikkatlerini işlerin nasıl yapılacağı üzerinde yoğunlaştırır, liderler ise hangi yenilik ve değişim için ne tür kararların alınacağı, hangi hedeflerin gerçekleştirileceği üzerinde yoğunlaşırlar. Yöneticiler süreçlere teslim olurken liderler ise süreçlere hâkimdir.

Bir yönetici, yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini taşımış olur. Bursalıoğlu (1994)’na göre “liderlik makam ve statüden çok kişiliğin ürünüdür”. Liderler genellikle kendine güvenen, daha az kişisel davranan, çabuk fikir üreten, eyleme geçen, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı olan kişilerdir (Erdoğan, 2000:41-42). Lider ve yönetici farklılıklarından biri de otoritenin kaynağıdır. Lider otoritesini grup üyelerinden alırken, yönetici otoritesini mevzuattan almaktadır. Aynı şekilde sorumlulukları açısından bir farklılık dikkat çekmektedir. Yönetici hem yönettiği gruba hem de kendisini yönetici yapanlara karşı sorumludur. Oysa lider sadece lideri olduğu gruba karşı sorumludur ve bu sorumluluğu da sadece grup amaçlarının gerçekleştirilmesiyle sınırlıdır (İlgar,2005:61).

Erçetin(1998:12) liderlik ve yöneticilik arasındaki farkları şöyle sıralamaktadır:

Çizelge 2.3. Liderlik ve Yöneticilik Farkları

Liderler	Yöneticiler
Kişileri ve aktif tutumları benimserler.	Kişisel olmayan, yönetsel amaçları benimseme eğilimindedirler.
İnsanların olabilirlik-isteklilik- gereklilik konusundaki fikirlerini değiştirirler.	İşlerini insan ve madde kaynaklarını bütünleştirmek için, karar alma, strateji geliştirme süreci olarak görürler.

Yeni moral değerler yaratıp; verdikleri buyruklarla özel istek ve amaçlar oluştururlar.	Anlaşma, pazarlık yapma, ödüllendirme, cezalandırma vb. esnek taktikler kullanırlar.
İşlerini bir zorunluluk ve yük olarak görmezler.	Konumlarında kalmalarını sağlayan; günlük rutin işlere hoşgörü ile bakarlar.
İşte coşku yaratmayı, riske girmeyi, ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler.	Var olanı koruma güdülerini, riske fırsat ve girme arzularına ket vurur.
Yöneticilerin seçenekleri, sınırlandırdıkları eski örnekleri izledikleri durumlarda yeni yaklaşımlar geliştirebilirler.	Birlikte çalıştıkları insanlarla, karar süreçleri ile olayları geliştirmede oynadıkları rollere göre ilişki kurar ve ilgilenirler.
Empatik yollarla, sezgileriyle insanların önce düşünce ve duyguları, sonra eylemleri ile ilgilenirler.	Astlarıyla, dolaylı olarak iletişim kurarlar. Onları emirlerle itaate zorlarlar.
Olayların, durumların kendilerine ne ifade ettiğini anlamaya çalışırlar.	Olayların, durumların nasıl geliştiğini anlamaya çalışırlar.

Şimşek (2002:14-15)’e göre profesyonel yöneticinin başarısı genellikle başkalarını etkileyerek onları, örgüt amaçları yönünde davranmaya yönlendirme yeteneğine bağlıdır. Bu nedenle profesyonel yöneticinin yetkilerini kullanmanın yanı sıra, liderlik vasıflarını taşıması ve modern yöneticilerin sahip oldukları birtakım yeteneklere de sahip olması gerekir. “Belirli durum veya koşullar altında amaca ulaşmak için başkalarının davranış ve eylemlerini etkileme sanatı” olarak ifade edilen liderlik süreci, yönetsel görevin önemli bir yönüdür. Bugün her yöneticinin aynı zamanda bir lider olmadığı, fakat olması gerektiği görüşü hâkimdir. Çünkü yönetici ancak liderlik yetenekleri sayesinde etkin olabilir ve işbirliği sağlayabilir.

2.3. Etik Liderlik

2.3.1. Etik Kavramı ve Etik Liderlik Tanımları

2.3.1.1. Etik

Etik sözcüğü, Yunanca “karakter”, “adet”, “usul” veya “gelenek” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Latince “morality” kavramı ise Türkçede “ahlak” olarak kullanılmaktadır. Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırılmasıdır. (Mengüşoğlu, 1965:15). Etik, bir etkinlik alanı olarak felsefenin bir dalı, bir ahlak felsefesi alanı, ahlaki olanın özünü ve temellerini araştıran bir felsefe etkinliğidir. İnsanın kişisel ve toplumsal yaşamındaki ahlaki sorunlarını ele alıp inceler (Akarsu,1998:74).

Ahlak (morality), bir toplumsal bilinç, davranış ve ideolojik ilişki biçimi; bir toplumsal oluşuma, sınıfa, kesime özgü, tarihsel ve somut olarak belirlenmiş, bunların belli bir topluluğa, sınıfa, devlete ya da tümüyle topluma olan tutumunu kurallandıran törel görüşler, değerler, ilkeler, normlar, ilişki ve davranış biçimlerinin bütünüdür. Etik (ethics), geçmiş ve bugüne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerinin anlatımıdır. İnsanların töresel ya da ahlaksal ilişkilerini, davranış biçimlerini ve görüşlerini araştıran bir felsefe dalıdır (Çalışlar,1983'den aktaran Aydın, 2002).

Bir toplum düzeni içerisinde var olan insan, ahlaki hayatı şahsen yaşar, içinde bulunduğu toplumun ahlaki ilke ve değerlerini eylemleriyle cisimleştirir. Fakat; o bununla da kalmayıp, taşıyıcısı olmaya veya hayata geçirmeye çalıştığı değerlerin anlamı üzerinde düşünmeye başladığı, kullandığı ahlaki kavramların gerçekte ne olduklarını ve ne anlam ifade ettiklerini araştırmaya; ahlaklılığın unsurlarını tartışmaya ve bu ve benzeri konularda düşündüğü ve hissettiği şeyleri dile getirmeye, başkalarına aktarmaya başladığında, normal ahlaklılık düzeyini aşmış olur (Cevizci,2002: 4).

Etik, içeriği ne olursa olsun, bir eylemin haklı olarak ahlaki diye tanımlanabilmesi için yerine getirilmesi gereken koşulları tamamen biçimsel yoldan yeniden kurarak, ahlaksal olanla ilintili bütün sorunları çok genel, ilkesel, dolayısıyla da soyut düzlemde tartışır. Bundan dolayı etik, hangi somut amaçların tek tek iyi, herkes için ulaşılmaya değer amaçlar olduğunu belirlemez; daha çok ölçütleri belirler ve bu ölçütlere göre öncelikle hangi amacın iyi amaç olarak kabul edilmesinin bağlayıcı olabileceğini gösterir. Etik iyi olanı değil, bir şeyin iyi olduğu hükmüne nasıl varıldığını söyler. Etik ahlak üretmez, ahlak üzerine konuşur. Ahlaki yargılar ve ahlaki yargılara ilişkin önermeler, farklı dil ve nesne düzeylerinde ikili bir durumu yansıtır: Bir şeyi kavrayıp, bunu bilgi olarak dile mi getiriyorum, yoksa bu bilgi üzerine mi konuşuyorum. Birinde soru, bilgimin nesnesine ilişkindir, diğer durumda ise bir şeyi nasıl bildiğime; diğer deyişle söz konusu olan artık teke ilişkin bilgi değil “nasıl” dır. Dolayısıyla etik tek tek eylemlere ilişkin ahlaki yargılarda bulunmaz, eylemlere ilişkin ahlaki yargıların nasıl oluştuklarını üst bakış düzeyinde çözümler (Pieper, 1999:28-29).

Etik, insanoğlunun ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü başkalarının duygu, düşünce ve beklentileri, bireyin eylemlerini seçmesinde bir etkindir. İnsan, eylemlerini ifade etmeden önce, başka eylemler yapabilecekken, onları yapmadığını fakat yaptığı eylemleri seçtiğini bildiği için, insan etik sorumluluk duyan bir varlıktır (Özakpınar, 1999:72).

2.3.1.2. Etik Liderlik

Sergiovanni, moral ya da etik liderliği, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlamaktadır. Etik liderliğin en belirgin özelliği güç kaynağının moral güce dayanmasıdır (Çelik,1999:88).

Etik liderlik, liderin çevresindeki dünyayı algılaması ve kavramsallaştırması ile başlar. Etik liderlik, örgütsel etik ve sosyal sorumluluk birbirinden ayrılmaz kavramlardır. Etik liderlik, insan kaynağını boşa harcamamak için etkili, yeterli ve mükemmel olarak uygulanmalıdır. Etik lider olmak için liderin sadece davranışlarında etik olması yeterli değildir. Aynı zamanda amaç, bilgi, otorite ve güvenden oluşan etik liderlik bileşenlerine de sahip olması ve bunları kavrayıp geliştirmesi gerekir. Bu bileşenlere bir bütün içinde önem verilmeli, sadece biri veya birkaçı üzerine yoğunlaşılmalıdır (www.muhammeterbas.com.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=50&Itemid=31).

Etiksel yönelimli lider, işgörenlerin etiksel davranışlarını değerlendirmeyi kilit bir faktör olarak dikkate alır. Sadece liderlik becerileri yeterli değildir; Bu becerilerin etiksel davranışlarla bütünleştirilmesi gerekir. Sadece bu lider davranışlarını göstermekle de etkili lider olunmaz. Liderin vizyonu formüle etmesi ve uygulaması açısından gösterdiği davranışlara inanmış olması önem taşımaktadır. Bazı davranışlar, liderlik için ön koşul niteliği taşıyan davranışlardır. Muhtemelen bu davranışları gösteren lider, daha arzu edilebilir sonuçlara ulaşır. Etiksel yönelimli örgütlerde hedefler bir düzene konur. Bu örgütlerde lider güçlü bir etiksel yönelim gösterir (Çelik,1999:89).

Etik liderlik, özellik kuramları ve durumsallık kuramlarıyla benzerlik taşımaktadır. Etik liderin öncelikle bir takım etik değer ve ilkeleri taşıması zorunluluğu, etik liderliği

özellik kuramıyla bütünleştirmektedir. Ancak etik liderlikte liderlik özelliklerinden sadece etiksel özellik ön plana çıkmaktadır. Etiksel liderin davranışını sergileyebileceği uygun bir örgüt ortamının olması gerekir. Ortamın uygunluğu ise daha çok örgüt kültürüyle ilgilidir. Bu bakımdan etik liderlik ile kültürel liderlik arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Etik değerlerin işgörenler tarafından benimsenmesi güçlü bir örgüt kültürüne bağlıdır. Örgüt kültürünün güçlü ya da zayıf olma durumu, etik liderin etkililiğini belirleyen en temel faktördür (Çelik, 2000).

Genellikle etik liderlik çalışmalarında, yaygın olarak iyi kavramının anlamını fazla zorlamadan bu kavramı yüceltme ve liderliği bununla daha becerili hale getirme olarak vurgulanır. Buna dayalı olarak etik liderlik tanımlanırken, çeşitli etik değer sayılacak özelliklerden yola çıkılmıştır. Bu davranış ve özellikler: İyiliği yaymaya çalışmak, Başkalarının kişisel özelliklerine saygı göstermek, Dürüstlük, Güvenirlilik, İnanırlılık, Samimilik, Kişilerarası ilişkilerde beceri, Demokratik karar alma ve Katılımı destekleme, Anlayışlı ve kibar olma şeklinde sıralanabilir. Etik liderlik bu özelliklerin kombinasyonu olarak tanımlanabilir (Morgan, 2002).

Etik liderlikte, etik kararları verebilme büyük önem taşımaktadır. Etik liderin verdiği kararların ahlaki açıdan doğruluğu, lidere olan güvenin belirleyicisi olmaktadır. Bu güven etik liderin güç kaynaklarından birini oluşturmakta ve otantik liderlik olarak isimlendirilmektedir. Etik liderin bir diğer güç kaynağı ise ondaki hizmet ruhudur. Hizmete yönelik lider olarak ifade edilen bu lider, kendini liderden önce bir izleyen ve hizmetçi olarak görmektedir. Ondaki bu hizmet ruhu, örgüt çalışanlarını etkilemekte ve onlar da hizmete yönelik çalışanlar olmaktadır. Etik liderin bir diğer güç kaynağını ise, etkili kişilik özellikleri ve bu kişilik özelliklerinin izleyenlere benimseteceği ilkeler oluşturmaktadır. Bu liderlik biçimi, ilke merkezli liderlik olarak ifade edilmektedir (Turhan, 2007:23).

Cherrington'a göre; işin etik önemi incelendiğinde; iki temel değer karşımıza çıkar Bunlar işin etik önemi ve hünerli işten duyulan övünçtür. İşin etik önemi; toplum için hizmet etme ve bir ürünün gerçekleşmesine katkıda bulunma gibi, etik bir zorunluluğu gerektiren bireysel duygulara, etik duygu (hünerli işten övünç duyma) ise; daha iyi iş yapma ve performans kalitesine dayanır (Çelik, 1999: 88).

2.3.2 Yönetimde Etik İlkeler

Etik ilkeler içinde yer alması gereken, yansızlık, dürüstlük, tarafsızlık, adalet, eşitlik vb. kavramlar ya da rüşvet, yaranma, yolsuzluk, çıkar sağlama, bencilik vb. etik dışı davranışlardan ne anlaşılması gerektiğinin açıkça tanımlanmasında yarar vardır. Çünkü kişisel bakış açılarına göre işgörenler bu kavramın içeriğini diledikleri gibi doldurmak eğiliminde olabilirler (Aydın, 2002:45). Her meslek için ortak sayılabilecek ancak yönetimde de mutlaka uyulması gereken etik ilkeler ve bu ilkelerin dayandığı temel kavramları şöyle sıralayabiliriz;

2.3.2.1. Adalet

Kısaca haklılık ve hakka uygunluktur. Öznel anlamda adalet, herkesin hakkını tanıma konusunda değişmez ve kesin istektir. Nesnel anlamda adalet, karşıt çıkarlar arasında hakka (hukuka) uygun bir denkliliktir. Adalet, eşitlik düşüncesidir (<http://tr.wikipedia.org>).

Adalet kavramı hak dağıtıcı adalet (distributive justice) ve düzeltici adalet (rectificatory justice) olmak üzere ikiye ayrılır. Hak dağıtıcı adalet, bireylere hakların, yararların ve sorumlulukların dağıtılması ilkelerini belirlemeyi ve düzenlemeyi amaçlar. Dağıtıcı adaletin dağıttığı hak, dağıtılan her işgörene farklı algılandığından görelidir. Verilen yönetsel kararlar, ilgili kişilerce haklı ya da haksız bulunabilir. Bir işgören, hakkında verilen yönetsel kararların kendisini zarara uğrattığını görürse dağıtıcı adaletin kusurlu çalıştığı kanısına ulaşır. Kusurlu adalet, yarattığı zarar sonucunda işgöreni gerilime iter. Düzeltici adalet, bir kimsenin, başkalarının eylem ve işlemlerinden dolayı zarar görmesi ya da haksızlığa uğraması durumunda, bu adaletsizliğin ya da eşitsizliğin ortadan kaldırılmasını içerir. Düzeltici adalet üç kavrama yer verir. Bunlar telafi, ceza olarak bazı şeylerden yoksun bırakma ve cezalandırmadır. Telafi, kurbanın verdiği kayıp ya da zararın giderilmesidir. Yoksun bırakma, zarar verenin yanlış davranışlarından dolayı bazı avantajlardan yoksun bırakılmasını içerir. Cezalandırma ise, zarar veren kişinin eyleminden dolayı cezalandırmasıdır. Düzeltici adalet, hak dağıtıcı adaletin yetersizlik ve kusurlarını düzeltmede önemli bir araçtır. Diğer bir deyişle, düzeltici adalet, hak dağıtıcı adaletin bozulduğu noktada ortaya çıkar. Yöneticiler, örgütte görevlerin, yükümlülüklerin, sorumlulukların ve yararların eşit bir şekilde dağıtılmasından sorumludurlar. Bu şekilde, hak dağıtıcı adaleti yerine getirirler.

Ancak hak dağıtıcı adaletin yeterince sağlanamadığı durumlarda, bu durumdan zarar gören ya da haksızlığa uğrayan işgörenler düzeltici adaletin işletilmesini ister ve beklerler (Aydın,2002:48).

Adalet konusunda yayın yapan araştırmacıların çoğu çalışmalarının temelini Adams'ın (1963) hakkaniyet (equity) teorisi üzerine kurmuşlardır. Bu çalışmanın orijinal kopyalarına ulaşamadığından Adams'ın çalışmalarına atıf yapan diğer araştırmacıların çalışmalarından yola çıkılarak teori şu şekilde özetlenebilir. Psikolojik bir teori olan hakkaniyet teorisi insanların eşitlik ilkesi ihlal edildiğinde sinirlendiklerini vurgular. Daha açık bir anlatımla insanlar adil olmayan bir muameleye maruz kaldıklarında, birilerinin bu tür bir uygulamaya maruz kaldığını gördüklerinde ve hatta kendileri bu tür bir muamele yaptıklarında oluşan rahatsızlığı azaltmak için fiziksel ve/veya psikolojik telafiler ararlar. İşte bu telafi arayışı algılanan adalet literatürünün ortaya çıkışına ve giderek önem kazanmasına neden olmuştur (McCollough, 2000).

2.3.2.2. Eşitlik

1982 Anayasasının “Kanun Önünde Eşitlik” başlığını taşıyan 10’uncu maddesi şöyle demektedir: Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar” (T.C. Anayasası,1982).

Eşitlik ilkesi örgüt, yönetim ve çalışanlar arasında dil, din, ırk ve siyasi düşünce bağlamında var olan ayrılıkların belirleyici olmaması anlamına gelmektedir. Özellikle sektörlerde işe alma ve ilerleme konularında fırsat eşitliği tanımak, personelin beceri, bilgi, teknik donanım, kişilik ve yeteneklerinin dışında başkaca kriterlere yer verilmemesini içermektedir (Kaynak, 1995:17).

Eşitlik, yararların, sıkıntıların, hizmetlerin dağıtılmasında uygulanacak sınırların belirlenmesini içerir. Eşitlik, dürüstlük ve adalet kavramları ile bütünleşmiş bir kavramdır. Eşitlik kavramı temel bireysel eşitlik, kısmi eşitlik ve blokların eşitliği açılarından ele alınmaktadır. Aşağıda bu eşitlik kavramları açıklanmıştır (Frederickson, 1994’dan akt. Aydın, 2002:49).

1- Temel bireysel eşitlik: Temel bireysel eşitlik anlayışında, eşit bireylerden oluşan tek bir sınıf vardır. Örneğin, toplumdaki tüm vatandaşların bir oy hakkı vardır. Bu tür eşitlik, tüm eşitlere eşit davranılması anlamına gelir.

2- Kısmi eşitlik: Temel bireysel eşitlik, her zaman işlevsel değildir. Çünkü toplumun bireyleri aynı özelliklere sahip değildirler. Kısmi eşitlik, toplumdaki farklı gruplara eşitlik sağlamak için farklı davranılmasını içerir. Örneğin, çiftçilerle işadamları farklı vergi öderler. Çünkü gelir düzeyleri birbirlerinden farklıdır. Kısmi eşitliğin varsayımı, gruplar arasında eşitliğin sağlanabilmesinin, ancak gruplar arasında farklı uygulamalar ve düzenlemeler yapılmasına bağlı olduğudur. Kısmi eşitliğe, yapılandırılmış, sistematik eşitsizlik adı da verilebilir. Burada gruplar eşitlik için eşitsizleştirilmektedir.

3- Blokların eşitliği: Blok eşitliği, gruplar arasında ve alt sınıflar arasındaki eşitliği sağlamayı amaçlamaktadır. Kısmi eşitlikte, grupların toplumsal yapılandırmalar ile ortaya çıkmasına karşın, blokların eşitliğinde söz konusu sınıflar genellikle doğal olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, kadın-erkek, yaşlı-geç gibi sınıflar doğal olarak oluşmuştur. Blok eşitliğinde bloklar içinde bir eşitsizlik vardır ve genellikle karşı bloktan eşitlik istenir. Örneğin, kadın eşitliği için erkeklerden eşit davranmaları istenmektedir. Örneğin istihdamda bazı bloklara kotalar ayrılması; azınlıklara iş teşvikleri verilmesi gibi kamu siyasaları, blok eşitliği mantığına dayanmaktadır.

Yönetici, sahip olduğu yönetim hakkını ve yetkisini keyfilığe kaçmadan, adil bir biçimde kullanmalı; örneğin eşit durumda bulunan işgörene eşit davranarak hâkim durumunu kötüye kullanmaktan kaçınmalıdır (Tuncay, 1982: 158).

2.3.2.3. Dürüstlük ve Doğruluk

Kamu görevlileri; tüm eylem ve işlemlerinde yasallık, adalet, eşitlik ve dürüstlük ilkeleri doğrultusunda hareket ederler, görevlerini yerine getirirken ve hizmetlerden yararlandırmada dil, din, felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, cinsiyet ve benzeri sebeplerle ayırım yapamazlar, insan hak ve özgürlüklerine aykırı veya kısıtlayıcı muamelede ve fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalarda bulunamazlar. Kamu görevlileri,

takdir yetkilerini, kamu yararı ve hizmet gerekleri doğrultusunda, her türlü keyfilikten uzak, tarafsızlık ve eşitlik ilkelerine uygun olarak kullanırlar. Kamu görevlileri, gerçek veya tüzel kişilere öncelikli, ayrıcalıklı, taraflı ve eşitlik ilkesine aykırı muamele ve uygulama yapamazlar, herhangi bir siyasi parti, kişi veya zümrenin yararını veya zararını hedef alan bir davranışta bulunamazlar, kamu makamlarının mevzuata uygun politikalarını, kararlarını ve eylemlerini engelleyemezler (Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Yönetmeliği, Madde 9).

Doğruluk, tüm yaşamın ve eylemlerin gerçekler üzerine kurulmasını gerektirir. Gerçeklerin, bireyin kendi duygu, düşünce, inanç ve yararları doğrultusunda çarpıtılması, daha sonraki eylem ve işlemlerin doğruluğunu da ortadan kaldırır. Yalan, her dönemde ahlak dışı, doğruluk ise ahlaklı davranışın temel ilkelerinden biri olarak kabul edilmiştir. Dürüstlük, doğruluğu içerir, ama ondan farklı bir kavramdır. Doğruluk gerçeği söylemek, yani sözlerimizi gerçeğe uydurmaktır. Dürüstlük ise, gerçeği sözlerimize uydurmak, yani sözümüze bağlı kalmak ve beklentileri gerçekleştirmektir. Dürüstlüğü kanıtlamanın en iyi yollarından biri, o sırada yanımızda olmayan kişilere sadakat göstermektir (Covey, 1996'dan akt. Aydın,2002:50).

Doğru ve yanlış birbirinden ayırabilen lider, örgüt içerisinde ona olan güveni sağlamlaştırmakta ve izleyenleri bu yolla etkilemektedir. Verdiği kararların etik açıdan doğru olduğuna inanılan lider, doğruluk, dürüstlük ve sadakat gibi sosyal değerlerin gelişmesini sağlayarak çalışanların örgüte bağlılığını artırmaktadır (Turhan,2007:18).

2.3.2.4. Tarafsızlık

İnsan kaynakları yönetimi çalışmaları, sürekli bir biçimde insanları değerlendirme ve yönlendirmeyi içermektedir. Bu çalışmalar yürütülürken yönetimin insanları tarafsız bir biçimde değerlemesi bir zorunluluktur. Bu anlamda tarafsızlık ve adalet kavramları örgüt ve insan ilişkileri açısından güvenin temel taşlarını oluşturmaktadır (İnce, 2002:20).

Tarafsızlık ya da nesnellik, insanın bireyleri ya da nesneleri oldukları gibi görebilmesi, ve bu görüntüyü bireyin kendi istek ve korkuları ile oluşturduğu görüntüden ayırabilmesidir. Nesnel olabilmek kişinin duygularını değil, aklını kullanmasını gerektirir. Bireylerin nesnel olabilmeleri, karşılarındaki birey ya da nesne hakkında

kendi ilgi, gereksinim ve korkularını işe karıştırmadan, bu görüntüleri çarpıtmadan, aradaki farklılığın görülmesini gerektirir. Yönetici, bir kamu görevlisi olarak, vatandaşlarla ve işgörenlerle ilişkilerinde yansız olarak davranmak ve hizmet sunmak zorundadır. Özellikle siyasal tarafsızlık, yöneticinin en önemli sorumluluklarından biridir. Yöneticinin astlarına taraflı davranması, işgörenlerin üstlerine karşı kapalı bir tavır içine girmelerine ve daha da önemlisi işgörenlerin adalet ve güven duygularının zedelenmesine yol açmaktadır. Ayrıca yöneticiler, işgörenlerinin din ve inanç özgürlüğüne karışmamalı ve Anayasal düzende güvenceye alınmış olan din ve inanç özgürlüğünü zedeleyici bir davranışa girmemelidir. (Aydın,2002:51-54).

2.3.2.5. Sorumluluk

En genel anlamda sorumluluk, belirli bir görevin istenilen nitelik ve nicelikte yerine getirilmesidir. Sorumluluk, kişiye dışarıdan yüklenmiş olan bir görev olarak algılanmaktadır. Sorumluluk, başkalarının gereksinimlerine yanıt vermeye hazır olmak anlamına gelmektedir. Sorumluluğun temeli, yetkiyi kullanma zorunluluğudur. Sorumluluk, mesleki ve etik ölçütlere uymayı gerektirdiği kadar bu ölçülerin yaratılmasını da gerektiren bir kavramdır (Bursalıoğlu, 1987'dan akt. Aydın,2002:51).

Bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatının her kademesindeki yöneticiler, görevlerini mevzuata, plan, program ve emirlere uygun olarak düzenlemek ve yürütmekten üst kademe yöneticilerine karşı sorumludur. Bakan, müsteşar ve her kademedeki Bakanlık ve kuruluş yöneticileri, sınırlarını yazılı olarak açıkça belirlemek şartıyla yetkilerinden bir kısmını astlarına devredebilir. Yetki devri, yetki devreden amirin sorumluluğunu kaldırmaz (Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, Madde 56-60).

Başaran (1993), sorumluluk kavramının iki şekilde gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Bunlardan birincisi, üstlere hesap vermeyi içeren "sorumlu olma"dır. İkincisi ise bir işi yapmayı üstlenmek anlamına gelen "sorumluluk alma"dır.

2.3.2.6. İnsan Hakları

İnsan hakları, kişinin sırf insan olduğu için sahip olduğu ve insan onurunu temel alan; her yerde ve herkes için geçerli olan; bireyi diğer bireylere, topluma ve devlete karşı

koruyan, ancak devletin yükümlülüğünü esas alan, bireye yetkiler ve ödevler yükleyen, pozitif hukukça güvence altına alınan temel hak ve özgürlüklerin tümüdür (www.sivas.gov.tr/insanhaklari/aylar/nisan.doc).

1- İnsan haklarının bir özelliği, insan olarak doğmakla kazanılmasıdır. İnsan doğar doğmaz hukukun kendisine tanıdığı tüm hakları elde etme konusunda eşit değere sahiptir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 1. maddesine göre, "Bütün insanlar özgür ve onurda ve haklarda eşit olarak doğarlar". İnsanın doğar doğmaz bütün hakları elde edebilmesine "hak ehliyeti" denir. Dolayısıyla hiç kimse doğuştan ırkı, rengi, dili, dini, cinsiyeti gibi makul ve objektif olmayan nedenlerle, hukukun tanıdığı haklardan mahrum edilemez. Ancak insanın doğuştan bütün haklara sahip olabilmek açısından eşit olması, doğar doğmaz tüm haklardan yararlanabileceği anlamına gelmez. Hukukun tanıdığı haklardan yararlanabilmek için hukuk düzeni bazı koşullar arayabilir. Haklardan yararlanabilme yetkisine "fiil ehliyeti" denir. Bu nedenle insan olarak tüm haklara sahip olmak açısından eşit olmakla birlikte, bir haktan yararlanabilmek için öncelikle o hakkı elde etmiş olmamız ve o hakkı kullanabilecek koşulları sağlamamız gerekmektedir. Bir örnek vermek gerekirse, herkes doğuştan evlenme hakkına sahiptir. Ancak evlenme hakkından yararlanabilmek için hukukun öngördüğü yaşa gelmek gerekmektedir. Yine herkes mülkiyet hakkına sahiptir. Ancak bu haktan yararlanabilmek için hukukun öngördüğü şekilde hakkı kullanabilecek bir mal elde etmiş olmak gerekmektedir.

2- İnsan haklarına ilişkin bir diğer özellik, hakların "insan onuru"na dayanmasıdır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin başlangıç bölümünün ilk cümlesinde, "İnsanlık ailesinin bütün üyelerinde bulunan onurun ve bunların eşit ve devredilmez haklarının tanınması" ifadesine yer verilmiştir. Dolayısıyla insan olmak başlı başına bir değerdir. Bu değerın korunması insan haklarının temel işlevidir. İnsan maddi ve manevi yönüyle bir bütündür. Bu nedenle insan hakları kişinin hem maddi hem de manevi yönünü korur. İnsan onurunu küçültücü, aşağılayıcı muameleler insan haklarının ihlali anlamına gelir.

3- İnsan haklarının bir özelliği de, "eşit, devredilmez ve vazgeçilmez" haklar olduğudur. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 1. maddesi "onurda ve

haklarda eşitlik” kenar başlığı ile, “Bütün insanların onurları ve hakları bakımından eşit ve özgür” doğduklarına işaret edilmektedir. Eşitlik ilkesinin diğer bir ifadesi ayrımcılık yasağıdır. Bildirgenin 2. maddesinde “Ayrımsız olarak haklara sahip olma” kenar başlığı ile, “Herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya diğer bir görüş, ulusal veya toplumsal köken, mülkiyet, doğum veya diğer bir statü gibi herhangi bir nedenle ayrım gözetilmeksizin, herkes bu bildiride yer alan bütün haklara ve özgürlüklere sahiptir” denilmektedir. Ancak hukukta eşitlik fiili eşitlik anlamına gelmez. Hukukta eşitlik kanun önünde eşitlik demektir. Kanun önünde eşitlik ise hukuken aynı durumda olan kişiler arasındaki eşitlik demektir. Dolayısıyla toplumsal yaşamın bir gereği olarak, haklı nedenlerle kişiler arasında farklı muamele yapılabilir. Önemli olan bu farklılıkların oluşmasında, ırk, renk, cinsiyet, dil, din gibi makul ve objektif olmayan nedenlerin kullanılmamasıdır. Yoksa kamu düzeni, kamu yararı, genel ahlak, genel sağlık gibi haklı nedenlerle farklı muameleler yapılması ayrımcılık olmayacağı gibi eşitliğe de aykırı olmaz. Bir örnek vermek gerekirse, devlet kamu personeli alırken, kamu yararını gözeterek ihtiyaç duyduğu kadar personel için ilan vermektedir. Başvuranlar arasında, makul ve objektif bir ölçü koyarak bir sınav yapmaktadır. Bu sınavı kazananlar kamu personeli olmaktadır. Dolayısıyla kamu personeli olanlarla olmayanlar arasında bir farklılık yaratılmış olmakla birlikte, bu farklılık ayrımcılık anlamına gelmediği gibi eşitlik ilkesine de aykırı olmaz. Ancak devlet iş başvurusunda ırk, renk, cinsiyet, din gibi makul ve objektif olmayan nedenler ileri sürerse bu eşitliğe aykırı olmuş olur.

4- İnsan haklarının evrensel olma niteliği, Birleşmiş Milletlerce hazırlanan ilk insan hakları belgesinin adına da yansımıştır. 10 Aralık 1948 tarihinde kabul edilen “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi” de adı ile insan haklarının evrensel olduğunu hatırlatmaktadır. Bildirgenin içinde “evrenselliğe” ilişkin ilk vurgunun “herkesin” bu haklara doğuştan sahip olduğudur. Bildirgenin başlangıcının ilk cümlesi, “İnsanlık ailesinin bütün üyelerinin doğuştan sahip oldukları” haklar şeklinde başlamaktadır. Dolayısıyla insan hakları insanlık ailesinin bütün üyelerine ait haklar olarak evrenseldir. İnsan hakları bölgelere, ülkelere, etnik kimliklere, farklı din mensuplarına göre değişmez. Sadece insan olmak dolayısıyla sahip olunan haklar olduğu için dünyanın her yerinde ve herkes için

geçerlidir. Bu gün özellikle uluslararası insan hakları belgeleri ile, insan hakları dünyanın her yerinde geçerli kılınmaktadır. Bu belgelerle oluşturulan ortak standartlar, taraf ülkelerin hepsinde aynı şekilde uygulanmaktadır.

İnsan haklarının iyi anlaşılması ve bireylerin bu haklarına saygılı olmak, bir yöneticinin etik değerleri arasında öncelikle yer alması gereken unsurdur. Bu değere sahip olmayan bir yöneticinin, bu araştırmada açıklanmaya çalışılan diğer ilkelere uygun davranmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır (Aydın,2002:52).

2.3.2.7. İnsancılık

İnsancılık ya da diğer bir deyimle hümanizm, insan varlığının insani erdemlerce biçimlendirilmesi, insancılık çabası; insanın insancıl bir biçimde eğitilmesi öğretisi; insanların yetişme ve gelişme yeteneğinden, insanın erdemleriyle, kişiliğinin göz önünde tutulmasından yola çıkılarak, insanın çok yönlü yetişmesini, özgürce etkinlikte bulunmasını, yaratıcı güçlerini ve yeteneklerini kullanabilmesini amaçlayan, insan toplumunun gelişmesine ve insan soyunun daha da yetkinleşmesine ve özgürleşmesine yönelik düşünce ve çabaların bütünüdür (Çalışlar, 1983).

Küçük işletmenin yönetim yapısı denilince doğal olarak ilk akla gelen işletme sahibi veya yöneticisi olmaktadır. Yönetici bir bakıma küçük işletmenin hem en güçlü ve hem de en zayıf yönü olabilmektedir. Yönetici yalnızca güçlü yönleriyle işletmeyi başarıya götürebildiği gibi; kişisel zayıflıklarıyla da işletmenin başarısız olmasına neden olabilmektedir. Yöneticinin çalışanlarıyla ve müşterileriyle iyi geçinebilme, sağlıklı ilişkiler kurabilme, onları motive edebilme ve yönlendirebilme gibi insancıl özelliklere sahip olması gerekmektedir (Dinçer, 1997).

2.3.2.8. Bağlılık

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütle değişik yönlerden bütünleşme derecesini yansıtmaktadır. Bu açıdan bağlılık için üç öğeden söz edilebilir (Balay,2000:18):

- 1- Kişinin örgüt amaçlarını kabulü ve onlara duyduğu güçlü inanç,
- 2- Kişinin örgüt için beklenenden daha fazla çaba gösterme isteği,
- 3- Kişinin örgütteki üyeliğini devam ettirmekteki kesin arzusu.

Meyer ve Allen (1997); Örgüte bağlılığı çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirmektedir. Bu modele göre “duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık” olmak üzere üç farklı şekilde ortaya çıkan örgüte bağlılık boyutlarının dört ortak özelliği vardır:

- 1- Psikolojik durumu yansıtır.
- 2- Birey ile örgüt arasındaki ilişkileri gösterirler.
- 3- Örgüt üyeliğini sürdürme kararı ile ilgilidirler.
- 4- İşgücü devrini azaltıcı yönde etkileri vardır.

2.3.2.9. Hukukun Üstünlüğü

Hukukun üstünlüğü ilkesinin yaşama geçirilmesi, hukuk düzeninin toplumda egemen kılınması, hukuk üzerinde politik baskı olmaması, yasaların kişilere göre çifte standartlı olarak uygulanmaması, suçlunun kısa sürede yakalanıp cezalandırılması, yargısız uygulama yapılmaması, yetkili kişi ve kuruluşların yasalara saygılı olması, hukuk sisteminin sağlıklı ve düzenli çalışmasını sağlar. Bireye ve topluma güven, huzur, mutluluk ve rahatlık verir (Köknel, 1996, s.262).

Kamu yönetimi içerisinde kamu görevlilerinin tarafsızlık, hukukilik ve dürüstlük ilkelerine uygun davranmaları beklenir. Toplumsal talepteki değişim, kamu görevlilerinin hesap verme sorumluluğu ve saydamlık gibi ilkelere de sahip çıkması ve buna uygun davranmasını gerektirmektedir (Öztürk,2002:131).

2.3.2.10. Sevgi

Yöneticinin, sürekli olarak insanlar için, insanlarla birlikte çalışma gerekliliği, insanları sevmesini de gerekli kılar. İş, başkalarına egemen olmanın değil, başkalarına hizmet etmenin bir aracı olarak görülmelidir. Birlikte çalışılan işgörenler, yöneticinin kendi amaçlarına ulaşmasını sağlayan araçlar olarak değil, örgütsel amaçların birlikte gerçekleştirildiği, aynı takımın üyeleri olarak algılanması gerekir. Sevgi, yalnızca insanlara yöneltilen bir duygu değildir. Yöneticinin, mesleğini de sevmesi gereklidir. Yöneticilik, yoğun stres altında çalışmayı, sorunlara hızlı ve etkili çözümler üretmeyi gerektiren bir meslektir. Tüm bu zorluklarına karşın, belli amaçlara ulaşmak üzere kurulmuş bir yapının işletilmesi, haz ve doyum verici bir süreçtir. Yöneticiler, sağlıklı insan ilişkileri geliştirerek, hem örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi hem de

işgörenlerin gereksinimlerinin olabildiğince karşılanabilmesi için mesleklerini sevmeli ve yeterliklerini artırmak için kendilerini geliştirmelidirler (Aydın,2002:53).

İnsanların sahip oldukları duygular, temelde iki kategoriye ayrılır. Birinci grup arasında kin, nefret, intikam ve hırs duyguları yer almaktadır. İkinci grup içerisinde ise sevgi, hoşgörü ve sakin duruş gibi duygular yer almaktadır. Birinci gruptaki duyguları kontrol etmede bireylere en önemli içsel desteği, ikinci grupta yer alan duygular sağlamaktadır. İş ortamlarında sevgi zekâsı denilen sevgi merkezli yaklaşabilme yetisinin daha hızlı bir şekilde ön plana çıkmasını sağlayan durumlar arasında; güvenlik, sahiplik, temizlik, bireysel girişimlerin desteklenmesi, canlılık, estetik, bilgi akışı sağlama, görüş alma ve yetkilendirme vb. durumlar yer alır (Bozdağ, 2006).

2.3.2.11. Hoşgörü

Yöneticilerin ve bireylerin değişen koşullara ve örgüt yapılarına hızla uyum sağlayabilmeleri, değişimi takip edebilmeleri, bulunduğu ortamdaki memnuniyet duyabilmeleri, işine karşı duygusal aidiyet hissedebilmeleri ve iş ortamında duygusal doyum sağlayabilmeleri için, duyguları iyi tanıyabilmeleri, duyguların davranışları nasıl etkileyebileceği, duyguların ifade ediliş biçimleri ve duyguların nasıl yönlendirilebileceği konularında daha donanımlı olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte duygu yönetiminin önemi giderek artmakta ve pozitif duygusal sermaye (hoşgörü, iyimserlik, aidiyet, doyum, vb.) bireyler ve örgütler için önemli bir sosyal sermayeyi oluşturmaktadır (Töremen ve Çankaya, 2008:34).

Hoşgörü, yasalara ve etik kurallara aykırı olmadıkça, sevilmeyen ya da onaylanmayan şeylerin varlığına tahammül göstermektir. Ateş'e göre hoşgörü, bireysel ve toplumsal bağlamda başkalarına, başkalarının inanç ve düşüncelerine tanınan özgürlüktür. Başkalarının düşünceleri çok aykırı ve ters olsa bile, tahammül edebilmek ve bunlara özgürlük tanımak, hatta bunun da ötesinde aykırı görüş ve düşüncelere sıcak ve sevecen bir yaklaşım içinde olmak hoşgörünün çerçevesini çizer (Ateş, 1994, s.22). Köknel'e göre hoşgörü, insanı, insanlığı anlamak, bilmek, saygı duymaktır, insanların birbirlerinden farklı duygu, düşünce, davranış, tutum, eylem biçimleri olduğunu kabul etmektir (Köknel, 1996, s.257). Hoşgörü, insanın karşısındaki insanla etkileşirken, onunla eş duyum (empathy) içinde olmaya; etkileşim konusunda onun algılarını tanımaya

çalışması; böylece ona tepkide bulunması; ve ona belli bir sınır içinde kusurluluk hakkı tanınmasıdır (Başaran, 1995, s.48). Hoşgörünün tam tersi bağnazlıktır. Bağnazlık Bertrand Russel'ın tanımıyla "insanın bir konuya başka her şeyi hiçe sayacak denli önem vermesi"dir. Bağnazlık, bireyleri, kitleleri kolayca sarabilen ve aklın denetimi dışındaki eylemlere sürükleyen bir enerji haline dönüşebilmektedir (Atasü,1995, s.25-26). Hoşgörülü olmak, aynı zamanda bir iç hesaplaşmayı gerektirir. Çünkü bu hesaplaşma olmazsa, hoşgörü yerini ilkesizliğe ve bir tür bağnazlığa bırakabilir (Aktaran Aydın, 2002:54).

2.3.2.12. Yasadışı Emirlere Karşı Direnme

Yasa uygulayan görevliler, yasanın kendilerine verdiği görevi her durumda mesleklerinin gerektirdiği en yüksek sorumluluk uyarınca topluma hizmet ederek ve herkesi yasadışı eylemlere karşı koruyarak yerine getirir (<http://www.anayasa.gov.tr/eskisite/anyarg19/atasoy.pdf>).

Tutum (1979)'a göre yasalarda da açıkça belirtilmesine karşın, kamu görevlileri zaman zaman yasa dışı ancak, üstler tarafından yerine getirilmesi istenen emirlerle karşı karşıya kalmakta ve bunları yerine getirmektedirler. Oysa, hukuken suç teşkil eden emirlerin yerine getirilmemesi konusunda yöneticiler kesin bir tavır içinde olmalıdırlar. Verilen emrin hukuka aykırı olduğu kanısına varan yöneticinin, bu aykırılığı üstüne bildirmesi ve emrin yazılı bir şekilde kendisine verilmesini sağlamalıdır. Böylece hukuka aykırı emir veren üstün, bu emrin verilmesinden veya yerine getirilmesinden doğan sorumluluğu üstlenmesi sağlanır.

Ast, Üstünden aldığı emri, Yönetmelik, Yasa ve Anayasa hükümlerine aykırı görürse yerine getirmez, ve bu aykırılığı emri verene bildirir. Ancak Üstü emrinde ısrar eder ve bu emrini yazı ile yenilirse emir yerine getirilir. Bu halde emri yerine getiren sorumlu olmaz. Konusu suç teşkil eden emir hiçbir surette yerine getirilmez, yerine getiren kimse sorumluluktan kurtulamaz. Emirlerin yasalara aykırılığının, üst yöneticilere hatırlatılması, yöneticinin yönetimde keyfiliğinin ortadan kaldırılması ve hukukun üstünlüğünün sağlanmasında önemli katkıları olmaktadır. Bu tür bir etik tavır içine giren yöneticiler, astlarına da hukuka aykırı emir vermeme konusunda duyarlı davranacaklardır (Aydın,2002:59-60).

2.3.2.13. Saygı

İnsan hakları eğitiminin ulusal hukuktaki ilk dayanağı Anayasadır. Anayasanın ikinci maddesi “insan haklarına saygı” ilkesine yer vermiştir. Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2/2 maddesinde “bireylerin hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmeyi amaç edinmiştir” ifadeleri yer alır. Okullarda çift yönlü bir anlayışa ve saygıya dayanan bir iletişim kurulumu ise, doğal olarak örgütün havasında iyileşmeler söz konusu olabilecektir. İnsan haklarına saygı, başkalarını anlama, saygı gösterme ve kişiler arası çatışmaların önlenmesi için okul bulunmaz bir yerdir. Okul yaşamı toplumun küçük bir kesitini oluşturmaktadır. Okul kapalı bir toplum haline getirilmemeli her zaman dış dünyaya açık olmalıdır (Kepenekçi, 2000:97-98). İnsan, her şeyden önce insan olduğu için değerlidir, insanın değeri ve onuru, insan ilişkilerinde köşe taşı niteliği taşır, insan canlı varlıklar içinde en gelişmiş olan, düşünen, akıl yürüten, iletişim kuran, gelecek için planlar yapan bir varlıktır ve bu yönleri ile saygıdeğerdir (Aydın, 2002:55).

2.3.2.14. Tutumluluk

Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Tutumluluk, kıt kaynakların etkin ve verimli kullanımı olarak tanımlanabilir. Örgütsel kaynakların, örgütsel amaçlara yönltilmesi ve kurumsal kaynakların bireysel çıkarlar için kullanılmaması, tutumluluğun en önemli öğelerindendir. Sık sık "tasarruf" genelgelerinin yayınlanması ve kamu kurumlarındaki savurganlığın önlenmesine çalışılmasına karşın, kamu kurumlarında özellikle yöneticilerin makam odalarının donanımından, makam araçlarına; kırtasiye malzemelerinden, kurum telefon ve fotokopi makinelerinin kullanımına kadar birçok savurganlık yapıldığı görülmektedir. Tutumlu olmak, örgüt kaynaklarının amaçlara uygun tüketilmesini, donanım ve araç-gereçlerin kullanışlı, ekonomik, lüksten uzak ve işlevsel olanlardan seçilmesini gerektirir. Ayrıca zaten kıt olan kamu kaynaklarının, yalnızca kamu hizmeti için kullanılması da tutumluluk açısından önemlidir. Genellikle gözden uzak kalan, ancak belki de en kıt kaynaklardan biri olan zamanın da etkin olarak kullanılması gerekmektedir. Özellikle yöneticiler için, sürekli çalan telefonlarla, ani ziyaretçilerle, ağır bürokrasinin yüklediği kırtasiyecilikle baş edebilmek önemli bir

sorundur. Yöneticinin, zamanını dikkatle planlaması, önceliklerini belirlemesi, yetkilerinden bir kısmını yeterli işgörenlere göçerebilmesi ve uygun olmayan isteklere nazik bir biçimde "hayır" diyebilmesi, zaman konusunda etkin bir kullanımın ana kurallarıdır. (Bursalıoğlu, 1987'dan akt. Aydın,2002:56).

2.3.2.15. Demokrasi

Çağdaş demokratik bir toplumda demokratik bir okul toplumunun mevcudiyeti kaçınılmaz olduğundan, okul personelinin karşılaştığı sorunların birlikte çözümü için verilecek kararlara katılmaları ve kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi olmalarını sağlamak yönetim görev ve süreçlerinin en önemli bir yönü sayılmaktadır. Eğitim sistemimiz her ne kadar merkezi bir bürokrasiye dayalı olarak her kademedekilerin görevlerini kanun, genelge ve yönetmeliklerle inceden inceye belirlemiş ise de uygulamadaki sorunların çözümü grup çalışması yapma, tartışma, çözüm yolları bulma; birlikte düşünmeye karar vermedeki yetenek ve başarımıza bağlı olacaktır (Demirtaş,1992:1).

Örgüt içinde demokratik bir ortam oluşturulmasında, yönetici tutumlarının büyük bir rolü vardır. Demokratik tutumların öğrenilebileceği en temel kurumlardan biri de okuldur. Yöneticinin demokratik tutumları eğitsel ve yönetsel açılardan çok büyük bir önem taşımaktadır. İlk olarak, öğrencilere demokrasi ve demokratik tutumların öğretilmesi için öncelikle rol modeli olan yönetici ve öğretmenlerin bu yaklaşımı benimseyerek, bir tutum haline getirmeleri gerekir, ikinci olarak, okul örgütü yapısı gereği uzmanlardan oluşması nedeniyle katı bir hiyerarşi gerektirmez. Ayrıca okulun amaçlarına ulaştırılabilmesi için katılmalı yönetimi gerekli kılar. Bu açıdan okul yönetiminde demokratik yaklaşım, okulun etkililiğini artırır (Aydın,2002:56). Demokratik Yönetici; örgütteki kişilerin ihtiyaç ve arzularını azami düzeyde karşılayan ve aynı zamanda örgütün amaçlarına en üst düzeyde ulaşmasını sağlayacak düzenlemeleri gerçekleştiren kişidir.

2.3.2.16. Olumlu İnsan İlişkileri

İnsan ilişkileri, personelin hareket biçimlerini ve personeli verimli bir çalışmaya götüren nedenleri açıklar. Yönetimi meydana getiren unsurlar, sermaye, teknoloji ve insan gücüdür. Bu üç unsurun uyumlu bir biçimde ele alınmadığı yönetimlerin verimli olduğu

savunulamaz ve yönetimlerden beklenen amaçlar sağlanamaz (Tortop,1982:162). Yönetimde, alanında olumlu insan ilişkilerinin sağlanması, amaçlanan üretimin gerçekleştirilmesi ve işgörenlerin doyumunun sağlanması açısından gereklidir. Yönetimde insan ilişkileri, insanlar için, insanlarla birlikte etkili biçimde çalışabilme becerisidir. Doğru insan ilişkileri için, bireylerin yetenek ve kapasiteleri yanında, zayıf yanlarının ve ihtiyaçlarının neler olduğunun anlaşılması gerekir. İnsan ilişkilerinin niteliği, başarı ya da başarısızlığın anahtarı durumundadır (Lamberton ve Minor, 1995).

2.3.2.17. Açıklık

Açıklık, karşılıklı iletişim gerektirir, iletişim kısaca, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Genellikle kişi içi, kişilerarası, örgütsel ve kitle iletişimi türlerinden söz edilebilir. Burada kişilerarası iletişim üzerinde durulacaktır. Kişilerarası iletişimden söz edebilmek için, iletişime katılanların yüz yüze olmaları, katılımcılar arasında karşılıklı bir ileti alış veriş sürecinin olması ve söz konusu iletilerin sözlü ya da sözsüz olması gerekmektedir (Dökmen, 1994'den akt. Aydın,2002:57). Ayrıca günümüz yönetim anlayışının önemli bir unsuru da “açık yönetim” ya da -açıklık-tır. Yönetimde açıklık kavramı, “saydam yönetim”, “şeffaf yönetim”, “gün ışığında yönetim” ve “demokratik yönetim” gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Fındıklı, 1996, 103).

2.3.2.18. Hak ve Özgürlükler

Hak; adaletin hukukun getirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç anlamına, Özgürlük ise kişinin, başkasına zarar vermeden istediği gibi düşünüp davranması anlamına gelmektedir. Temel Haklar; kişinin insana yaraşır biçimde yaşayabilmesi için gerekli olan haklarıdır.

Temel Hakların Nitelikleri (T.C. Anayasası,1982).

- 1- Temel haklar herkese eşit olarak tanınmıştır.
- 2- Temel hakların devlet tarafından yasal olarak tanınması ve korunması zorunludur.
- 3- Temel haklar başkasına devredilemez.
- 4- Kimsenin temel haklarına dokunulamaz.
- 5- Hiç kimse haklarından vazgeçemez.
- 6- Temel haklar kişilere sorumluluk ve görev yükler.

Temel Hakların Sınırı (T.C. Anayasası,1982).

Temel hak ve özgürlükler

1. Ülke ve millet bütünlüğünü bozamaz.
2. Cumhuriyeti tehlikeye düşüremez.
3. Devlet yönetiminin işleyişini engelleyemez.
4. Toplumun güvenliğini bozamaz.
5. Toplum ahlâkını bozacak şekilde kullanılamaz.
6. Başkalarının hak ve özgürlüklerini yok edemez.
7. Belli zümreleri yönetime zorla getirmek için kullanılamaz.
8. Dil, din, ırk, mezhep ve diğer ayrılıkları yaratmak için kullanılamaz.
9. Devlet düzenini din kurallarına dayandırmak amacıyla kullanılamaz.

Örgütlerde de, işgörenlerin hak ve özgürlükleri vardır. Örneğin yöneticiler, yasa dışı eylem ve işlemler için, yetkilerini kullanarak işgörenleri zorlayamazlar, işgörenlerin belli bir özgürlük alanları olmalıdır. Ayrıca işgörenler, örgütten ve yöneticilerden bazı şeyleri isteme hakkına da sahiptirler, işgörenlerin hak ve ödevleri yasalarda açıkça gösterilmiştir. Ancak yöneticilerin, işgörenlerin özellikle bazı haklarını kullanmalarında sağlam gerekçeler göstermeksizin engeller çıkardıkları sık gözlenen bir durumdur. Örneğin, izin hakkının kullanılması konusunda pek çok sorunlar yaşanmaktadır (Aydın,2002:59).

2.3.2.19. Emegın Hakkını Verme

Aydın(2002)'a göre verilen emegın hakkı işgörenin üretim veya hizmet için örgüte harcadığı emekle yarattığı değer artışından hak ettiği değerin kendisine ücret olarak döndürülmesidir. Emek, işgörenin örgütsel edimini elde etmek için harcadığı kafa ve kol gücüdür, işgörenin emegının hakkı, örgütün yapacağı ödeme ile verilir. Ödeme, işgörenin üretim için örgüte harcadığı emekle yarattığı değer artışından hak ettiği değerin kendisine döndürülmesidir. Ödeme kavramı içine, işgörenin örgütçe karşılanan her türlü gereksinmesi girmektedir, işgörenlerin kendilerinden beklenen edim düzeyine ulaşmaları için onlara emeklerine denk ödemenin yapılması gerekmektedir (Başaran,1991'dan akt. Aydın,2002:59). Bu ilkelerin örgütsel yaşama kazandırılması, örgüt içi ilişkilerde rehberlik yapması, kişiler arası ilişkilerin uyumlaştırılması, işbirliği ve iş barışı konusunda önemli katkılar sağlayacaktır. Gönüllü işbirliğini teşvik edecek

uyumlu ilişkiler, aynı zamanda örgütsel iklimin gelişmesini de sağlayacaktır (Aydın,2002). Her örgüt kendi işgörenine ahlak ilkelerini benimsetir. Bu çerçevede örgütler yazılı ya da yazılı olmayan ahlaki ilkeler ve öneriler belirler. Bu ahlaki öneriler dizisinden birisi de Laczniak'ın belirlediği 14 ahlak ilkesidir (Çelik,1999:91-92).

Çizelge 2.4. Laczniak'ın 14 Ahlak Önerisi

1- Ahlaki çatışmalar ve seçenekler, örgütün karar verme doğasında vardır.
2- Ahlaki kurallar, kanunlardan daha etkilidir.
3- Ahlaki eylemlerde herkesin hoşuna giden tek bir ölçüt yoktur, yönetici özel uygulama kararlarını kendisi verebilmelidir.
4- Yöneticiler çok geniş ve herkes tarafından bilinen ahlaki ölçütler oluşturmalıdır.
5- Yöneticiler, örgütsel tartışmalarda ve durum analizlerinde daha çok ahlaki duygusallıklardan yararlanmalıdırlar.
6- Ahlaki eylemleri şekillendiren bazı çatışmalar ve farklılıklar vardır. Öncelikle bireysel, örgütsel, mesleki ve sosyal değerler iyi belirlenmelidir.
7- Bireysel değerler en son ölçütlerdir, Ancak ahlaki davranışların nedenlerini belirlemede yeterli değildir.
8- Ahlaki değerler, karar verme sürecine ilişkin bir fikir birliği oluşturmakla birlikte, verimlilik analizinde yanıltıcı sonuçlar verebilir.
9- Örgütün moral düzeyi, üst yönetim açısından çok önemlidir.
10- Alt kademe yöneticileri, ahlaki değerlere daha çok önem verirken, üst kademe yöneticileri ahlaki olmayan eylemleri normal görebilirler.
11- Yöneticiler kendi ahlaki değerlerini grubun ahlaki değerlerinden daha önemli görürler.
12- Etkili etikel şifreler, anlaşılır ve açık olmalıdır.
13- İşgörenler cezalandırıcı olmamalı, örgütün etikel yolsuzluğunu belirleyici bir mekanizma oluşturmalıdır.
14- Her örgüt, yüksek düzey yöneticilerini atarken, örgütsel etkinlikleri etikel açıdan destekleme sorumluluğunu yüklenilecek yöneticiler atamalıdır.

Kaynak: Laczniak, Business Ethics, A Manager's Primer, 1983,s:8.

2.3.3. Yönetimde Etik Dışı Davranışlar

Örgütlerde yönetim süreçlerine ilişkin yasa ve kurallar, uygulamaların asli özelliklerini ve nasıl yapılacağını tanımlamaktadır. Ancak uygulayıcıların, bu kurallara uyma biçimleri etik değerler bakımından farklılık göstermektedir. Örneğin çalışanlara eşit davranılmamakta, kayırma ve ayrımcılık yapılmakta, görev ve yetki kötüye kullanılmakta, performans değerlemeleri her zaman gerçeği yansıtmamaktadır. Başarılı olanlar ile başarısız olanlar arasındaki ayrım net bir şekilde belirlenmemiştir. Çalışanlarla iş birliği gerçekleşmemekte, katılım sağlanmamaktadır. Eğitim farklılıklarına, tecrübe ve yeteneğe önem verilmemektedir. Buna karşılık yaranma ve dalkavukluk önemsenmekte, dedikodu artmaktadır. Yıldırıcı, korkutan, tehdit eden davranışlar, görmezden gelinerek cezasız bırakılmaktadır. Bu tür etik dışı davranışlar,

örgütlerde yıldırma sürecinin başlamasına, gelişerek sürekli olmasına ve gizlenmesine ortam hazırlamaktadır (http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=224).

2.3.3.1. Ayırmıcılık

Genellikle ayırmıcılık iki türde ortaya çıkmaktadır. Açık ayırmıcılık, cinsiyete ya da ırkçılığa dayalı olarak ortaya çıkarken, kurumsal ayırmıcılık, bir örgütün yansız bir seçim süreci ile istihdam olanakları sunsa bile kadınların ya da azınlıkların örgütte diğer gruplar ile eşit oranlı temsil edilmemesidir (Velasquez,1988:319).

Aydın(2002)'ın Ezorsky(1992)'den yaptığı aktarıma göre; açık ayırmıcılık, geleneksel olarak cinsiyete ya da ırkçılığa dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bir kadının yalnızca kadın olduğu için işe alınmaması ya da ırk ayrımı nedeniyle kaynakların eşit olarak dağıtılmaması bu tür ayırmıcılığa örnek olarak verilebilir. Kurumsal ayırmıcılık, bir örgütün yansız bir seçim süreci ile istihdam olanakları sunsa bile, kadınların ya da azınlıkların bu örgütte diğer gruplar ile eşit oranlı temsil edilmemesi sonucunun ortaya çıkmasıdır. Kurumsal ayırmıcılığın ortadan kaldırılması için, kısmi eşitliğin sağlanması gerekmektedir. Bu da, ayırmıcılığa uğrayan azınlık gruplarına, örgütlerde belli kotaların ayrılması ile olanaklıdır. Örneğin, özürlü bireylere istihdam olanakları sağlanabilmesi için, kurumların belli sayıda özürlü çalıştırma zorunluluğunun yasal güvenceye alınması, özörlölere karşı uygulanan kurumsal ayırmıcılığın hafifletilmesini amaçlayan bir düzenlemedir.

2.3.3.2. Kayırma

Para ya da mal gibi ekonomik güçler yerine aile-akrabalık bağları gibi maddesel olmayan etkileme araçlarının kullanılarak, kamu görevlilerinin yetkilerini bazı kişilere kamu işlemlerinde ayrıcalık sağlamak amacıyla kullanmalarına kayırma denir). Burada kamu görevlisi, tinsel-duygusal nitelikteki geleneksel bağlılıkları ve yükümlölüklerle yakın çevresine ya da yakın çevresi veya üzerinde nüfuzu olan başkalarının etkisi ile birtakım kişilere ayrıcalıklı davranmaktadır. (Berkman, 1983'den akt. Aydın,2002:61).

2.3.3.3. İrtikâp / Rüşvet / Zimmet

İrtikâp, Türk Ceza Kanununun (TCK) 209 uncu maddesinde şu şekilde tanımlanmıştır: “Memuriyet sıfatını veya görevini kötüye kullanmak suretiyle kendisine veya başkasına haksız olarak para verilmesine veya sair menfaatler sağlanmasına veya bu yolda vaatle

bulunulmasına, bir kimseyi icbar eden memura altı yıldan az olmamak üzere ağır hapis cezası verilir”. Yukarıdaki fıkrada yazılı cürüm ikna suretiyle işlenirse faile dört yıldan altı yıla kadar ağır hapis cezası verilir. Zimmet suçu TCK’nin 202 nci maddesinde hüküm altına alınmıştır. Buna göre; “Görevi sebebiyle kendisine tevdi olunan veya muhafaza, denetim veya sorumluluğu altında bulunan para veya para yerine geçen evrak ve senetleri veya diğer malları zimmetine geçiren memura altı yıldan on iki yıla kadar ağır hapis ve meydana gelen zararın bir misli kadar ağır para cevazı verilir. TCK’nin 211 inci maddesinde düzenlenen Rüşvet suçu bahsi geçen madde de şu şekilde tanımlanmıştır: “Ceza Kanunun tatbikinde memur sayılanların, kanunen veya nizamem yapmaya veya yapmamaya mecbur oldukları şeyi yapmak veya yapmamak için aldıkları veya başkalarına aldındıkları para, hediye ve her nam altında olursa olsun sağladıkları diğer menfaatler ile bu maksatla alıp sattıkları veya ihale eyledikleri taşınır ve taşınmaz malların gerçek değeri ile verilip alınan bedel arasındaki fahiş fark rüşvet sayılır (T.C.K. 202.ve 209.Md.).

Birçok yöneticiye çeşitli nedenlerle, farklı niteliklerde hediye verilmesi Türk toplumunun ve Türk bürokratik kültürünün bir gereğı ve kabul edilebilir bir davranış olarak algılanmaktadır. Elbette ki yöneticiler, içinde yaşadıkları toplumun kültürüne duyarlı davranmak zorundadırlar. Ancak, dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi ülkemizde de hediye, görelı bir kavramdır ve rüşvet ile arasındaki farkı ayırmak çok zordur. Örneğın, bir okulda öğretmenler gününde yönetici ve öğretmenlere verilen bir demet çiçek hediye olarak görülebilir. Ancak altın kravat iğneleri, altın bilezikler, elektronik ya da çeyizlik ev eşyaları ve benzerlerinin hediye sınırlarını aştığını düşünmek kuşkucu bir yaklaşım değildir. Ayrıca pek çok dar gelirli velinin bu tür hediye-rüşvet beklentileri nedeniyle zor duruma düştükleri de ortadadır. Bu açıdan bakıldığında, iş ilişkileri içinde olunan gruplardan hiç bir şekilde hediye kabul edilmemesi, kamu görevlisi olan eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin temel ilkelerinden biri olmak durumundadır. Böylece okullar, yöneticiler ve öğretmenler rüşvet suçlamalarından ve toplum gözündeki saygınlığın yitirilmesi riskinden de kurtulacaklardır. Hediye kabul edilmeyeceğinin kesin bir dille açıklanması, ilgili grupları hem bazı etik dışı beklentilerden hem de mağdur olmaktan kurtaracaktır (Aydın,2002:61).

2.3.3.4. Baskı / Şiddet / Saldırganlık

Akdemir (2004:10), temel olarak üç tür yönetim / liderlik anlayışından bahsetmektedir. Bunlar, otokratik, katılımcı ve demokratik yönetim anlayışlarıdır. O'na göre otokratik yönetim baskıcı, insanları makine gibi gören bir yönetimdir.

Yöneticiler, çatışmaların konusu, yeri, zamanı ve düzeyi hangi boyutta olursa olsun çatışmaya önem vermelidir. Diğer bir deyişle, yönetici çatışmayı görmezden gelmek, geçiştirmek, baskılamak, hakem gibi davranmak, çatışmayı menfaati için kullanmak vb. davranışlar yerine; çatışmayı ortaya çıkaran nedenlere ve süreçlere odaklanarak problem çözme yönelimli davranmayı tercih etmelidir. Bu yaklaşım hem çatışmalara köklü çözüm getirecek, hem de boşa gidecek güç ve zaman kaybını önleyerek performansın olumsuz etkilenmemesini sağlayacaktır. (Özmutaf, 2007:56).

Saldırganlık; öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen, fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır. Saldırganlığın hedefi, insanın kendisi dâhil olmak üzere hemen her şey olabilir. Bazı psikologlara göre belli ölçüler içinde saldırganlık, yaşamı sürdürmek için gerekli olan davranışların kaynağı ve itici gücü olarak değerlendirildiği gibi, bu gün artık saldırganlık, olumsuz manalarıyla değil de, kendini ortaya koymak, kendi haklarını savunmak (atılgan saldırganlık) anlamlarıyla da tanımlanmaktadır. (Köknel, 1996: 20).

Yönetici, önünü tıkayan engelleri ortadan kaldırmak için şiddet kullanmamalıdır. Yöneticinin şiddet içeren eylemleri kendisini engellediğini düşünen nesne ya da bireyin doğrudan kendisine yapıldığı gibi, hiç ilişkisi bulunmayan birey ya da nesnelere de yönelebilir. Örneğin üstlerine kızan, engellenen yönetici, bu engellenmişliğini şiddet olarak olayla hiç ilişkisi olmayan işgörenlere yöneltebilir (Aydın,2002:65).

2.3.3.5. İhmal

Türk Ceza Yasası'nın 230. maddesine göre ihmal, hangi nedenle olursa olsun görevin savsaklanması ve geciktirilmesi veya üst tarafından verilen buyrukların geçerli bir neden olmadan yapılmaması olarak tanımlanabilir. Aydın (2002)'ye göre yöneticiler, yasalarla kendilerine verilen görevleri yerine getirmek ve yetkilerini sınırları içinde kullanmakla sorumludurlar. Nedeni ne olursa olsun, görevlerin savsaklanması ve

geciktirilmesi, yöneticinin görevini ihmal etmesi anlamını taşır. Görevi ihmal hem yasal olarak cezalandırılmayı gerektirir hem de meslek etiğinin ciddi bir biçimde ihlali anlamına gelir.

2.3.3.6. İstismar ve Taciz

Sömürü yani istismar, insan ya da nesnelerin adaletsiz kullanımıdır ve çıkar sağlama amacına yöneliktir. Sömürü, insanın başka insanları kendi amaçları için bir araç olarak kullanması ve kaynakların adaletsiz kullanımını niteler.

Sömürünün çeşitli türleri vardır.

- 1- Sömürücü, sömürülen kişiyi zorlayabilir ya da aldatarak kullanabilir.
- 2- Sömürülen kişi, yapılan eylemlere gönüllü olarak rıza gösterebilir.
- 3- Sömüren kişinin amacı, çıkar sağlamak ve kazancını güvenceye almaktır.

Ancak bu durum sömürülen kişinin aleyhine olabilir, yarar ya da zarar vermez veyahut da eylemlerden yarar sağlayabilir ancak bu yarar sömürenin yararından daha azdır. Genellikle sömürülen birey, kendisine haksızlık yapılan bireydir (Arneson, 1992'den akt. Aydın, 2002:63).

Taciz, şiddetin bir ürünüdür. En sık karşılaşılan bedensel taciz türü ise dayaktır. Ailede ve okulda dayak, çocuk ve gençlerin eğitimi için bir araç olarak kullanılmaktadır. Okullarda öğrencilere yapılan taciz olaylarının başında tokat atma, kulak çekme, saç çekme, tebeşir, silgi atma, sopayla vurma, tekme atma, çok şiddetli dövme, başını duvara veya sıraya vurma gelmektedir. Öğrencilere bedensel ceza uygulayan öğretmenlerin ise daha çok mesleğinde zayıf ve özel yaşamında sorunlu kişiler olduğu ortaya çıkmıştır. Bedensel cezaya maruz kalan öğrencilerin tamamına yakın bir bölümü korku, üzüntü, acı, öfke, kırgınlık, mahcubiyet, nefret, kin, kaçma arzusu, bunalım, isyan ve öğretmeni dövme hatta öldürme arzusu içinde olduklarını belirtmişlerdir. Cinsel taciz ise çocuğa, gence, kadına söz atma; el, kol hareketi yapmakla başlayıp daha ileri boyutlara kadar varan geniş bir yelpazedir. Taciz, aciz olana yapılan haksız ve kötü niyetli davranışları çağırıştırır. Yöneticiler, astları konumundaki kişilere, yetkilerinin arkasına sığınarak ve itiraz edemeyecek konumdaki kişilere karşı, her türlü tacizden özenle kaçınmalıdırlar (Aydın,2002:66). Çağdaş demokratik yapılanmalarda güç istismarını önleyen kuramsal sınırlandırmalar, düzenlemeler söz konusudur. Güç istismarı aslında otokart ya da diktacı tutumun bir göstergesidir (Büyükdüvenci,1995).

2.3.3.7. Bencillik

Bencillik yani egoizm, genel anlamıyla bireyin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmesi ile ilgilidir. Egoizm ile aşağıdakilerden biri kastedilmiş olabilir: Psikolojik egoizm: Bireylerin her zaman kendi çıkarları için hareket ettiği savunan doktrin, Etiksel (ahlaki) egoizm: Bireylerin her zaman kendi çıkarlarına uyan şeyi yapmalarının doğru olduğunu savunan doktrin, Rasyonel egoizm: İnsanların kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmesinin rasyonel olduğunu savunan doktrin.

(<http://tr.wikipedia.org/wiki/Bencillik>). Yönetimde bencillik, yöneticinin başkalarının yararını düşünmeden; kimi kez onlara zarar vererek; davranışlarını yalnız kendi gereksinimlerini giderecek, kendine çıkar sağlayacak biçimde yönlendirmesidir (Başaran, 1991'den akt. Aydın,2002:63).

2.3.3.8. Bağnazlık ve Dogmatik Davranış

Türkçe Dil Sözlüğü'nde bağnazlık, bir düşünceye, bir inanışa aşırı ölçüde bağlanıp ondan başka bir düşünce ve inanışı kabul etmeyen, fanatik anlamında yer almaktadır. Bağnazlık, körü körüne bağlanma olayıdır. Dogmatizm ise; Deney bilgisini, deneye dayanan kanıtları hiçe sayarak kanıtlarını inanç öğretilerinden çıkaran (düşünce biçimi), felsefe ve din dogmalarının mantıksal ve sıralı bir yolla ortaya konuluşu demektir.

Dogmatiklik, daha önce doğru olan bir kavrama, bir inanca, zamanla doğruluğu ortadan kalksa bile bağlı kalmaktır. Dogmatik bir yönetici, mesleğinde kazandığı kavramlara ve inançlara zamanla ondan kopamayacak derecede bağlanabilmektedir. Genelleşmiş bir dogmatiklik, işgöreni bir ırka, bir dine, bir ulusa, bir topluma bir mesleki görüşe karşı düşman edebilir. Dogmatik bir kişi, kendi kavram ve inançlarını değiştirmeye ve yenilikleri benimsemeye karşı sonuna dek direnme gösterir (Başaran,1991'dan akt. Aydın,2002:69).

2.3.3.9. Dalkavukluk

Rahatsız edici ve sahtekârlık olmasına rağmen yöneticiye yaranma ve dalkavukluk yapmanın, başarı için ödenmesi gereken bir bedel olarak görülmesi yaygın bir davranış biçimidir, işgörenler ve çoğu zaman yöneticiler için iş yaşamında başarılı olmanın yolu, geçimli ve uyumlu olmaktan geçmektedir. Bu aslında oynanan bir oyundur ve genellikle yöneticiler de bu oyunu teşvik etmektedirler. Çoğu zaman bu oyun bir yandan da

işgörenler arasındaki yarışmayı içerir. Bu süreçte yalnızca yöneticiye yaranılmaya çalışılmaz, aynı zamanda işgörenler birbirlerini gözetim altında tutarlar. Bu durum birlikte uyum içinde çalışan işgörenlerin, son derece olumsuz bir ortam yaratmalarına yol açmaktadır. Bu tür davranışlar bireylerin tercihleri sonucu ortaya çıkar ve işgörenlerin birbirlerini etik dışı davranışlara yönleltmelerini teşvik eder. Kendisine dalkavukluk yapılan bir yöneticinin, sahip olduğu güç konusunda sağlıklı bir bakış açısına sahip olması ve işgörenlerin bu tür davranışlarını teşvik edecek, pekiştirecek yaklaşımlardan kaçınması gerekmektedir, işgörenlerin dürüst davranmalarını sağlamada yöneticiler tarafından kullanılacak en sağlıklı yaklaşım, işgörenlerin değerlendirilmesinde yeterliklerin temel ölçüt olarak alınması ve bunun kararlılıkla uygulanmasıdır (Lamberton ve Minor, 1995).

Ülkemizdeki durumu incelediğimiz zaman bırakın insan kaynaklarından en rasyonel seviyede yararlanmayı "iyi" değerlendirebildiğimizi bile iddia etmek mümkün değildir. İşletmelerde, özellikle de devlet sektöründe siyasi çıkarların, ahabap çavuş ilişkilerinin nitelikten önce geldiğini gayet iyi biliyoruz. Bir işin verimli ve kaliteli olarak gerçekleştirilmesinden ziyade işin öyle veya böyle yapılmış olması çoğu yerde yeterlidir. Türkiye'de çağdaş anlamda "idareci" olmak yerine "idare edici olmak" daha geçerli görünmektedir. Değişimci ve eleştirisel bakışlı olmak statükocu olmaya göre daha az prim sağlıyor. Çağ dışı, "babacan-otoriter" yapılı yöneticiler çevrelerinde kendilerine uydu olmaya hazır dalkavukları inisiyatif sahibi ve girişimci kişilere tercih ediyorlar. Bunun da en büyük nedeni bu tür yöneticilerin kendilerine güvenememeleri ve çağdaş düzeyde bilgi, beceri ve deneyime sahip olmamalarıdır. Hem özel hem de resmi kuruluşların büyük çoğunluğunun "emmi kültürü" denilen, karşılıklı çıkar ilişkilerine ve dalkavukluğa dayalı çağ dışı bir yöntemle yönetildiği de bir gerçek. Yöneticiler, ellerindeki en önemli ve değerli kaynağın insan olduğunu hiç bir zaman unutmamalı ve özellikle vizyon sahibi yani fikir üretebilen ve cüretkar kişileri iyi dinlemeli, desteklemeli, değerlendirmelidir (Gürak, 2000).

2.3.3.10. Politik Tarafllık

Bursalioğlu (1987)'na göre her uzman gibi, yöneticinin de tarafsız davranması ve politik yöneticilere tarafsız bilgi sunması gereklidir. Yöneticinin politize olması durumunda, başında olduğu kurum bir eğitim kurumundan çok politik bir kurum olarak

görülebcek ve öyle davranış görecektir. Böylece, yöneticinin astları ve başında bulunduğu örgütün üyeleri de, yöneticiden çok politikacıyı aracı olarak görecekle ve birçok sorunlarını politikacıya götüreceklelerdir. Sonunda yönetim ile politika, karşılıklı bir yüklenme ve ödeme çemberi içine girmiş olacaktır. Böylece politik ilişki ve kayırma, yönetsel yeterliğe üstün tutulacaktır (Akt. Aydın,2002:66). Yöneticilerin en önemli sorumluluklarından birisi, “bürokrasinin siyasal bakımdan tarafsızlığı” ilkesine bağlı kalmak ve astlarının da bu ilkeye saygılı olmasını sağlamaktır. Biçimsel bir örgütte liderlik rolü oynarken, birbirinden çok farklı siyasal görüşlere sahip kişi ve gruplarla ilişkide bulunan eğitim yöneticisinin görev ve sorumlulukları, onun siyasal bakımdan tarafsız olmasını, en azından değişik gruplar arasında yan tutmamasını gerektirir. Birer kamu personeli olan eğitim yöneticileri ve öğretmenler, vatandaşlar arasında ayırım gözetmeden hizmet sunmak zorundadırlar. Gerçekte tüm kamu görevlilerinin siyasal tarafsızlığı, genellikle, her toplumda yasalarla güvence altına alınmıştır. Bu yasal güvencelele karşın çeşitli ülkelerde özellikle yönetim görevinde bulunanların siyasal tarafsızlık ilkesini yaraladıkları görölmektedir. Çoğu kez siyasi iktidarı elinde bulunduranlar, kendi yandaşlarını atamak yoluyla ödüllendirerek örgütsel amaçlara değil, partizan amaçlara hizmet edecek memur-ajanlar kazanmayı yeğlerler (Kaya,1993:155).

2.3.3.11. Hakaret

Sözlü taciz olarak değeriendirilebilecek olan hakaret ve küfür, sözel bir şiddet gösterisidir ve tüm şiddet gösterileri gibi, saldırganlık içerir. Hakaret ve küfür, basmakalıp sözcüklerle başkalarının kişiliğine saldıdır. Başkalarına küfür ya da hakaret ederek saldıran insanlar, onların kişiliğini küçültüp, örseleyerek kendi bencil kişiliklerini yücelttiklerine inanırlar (Köknel, 1996). Günlük hayatımızda sıkça karşılaştığımız suçlardan; hakaret: Bir kimsenin, başka bir kişiyi bir olay belirtmek suretiyle halkın düşmanlığına ve aşağılamasına sebep olması veya namus ve onuruna dokunacak bir fiil yakıştırmasıdır. Sövme : Bir kimsenin, başka birine bir eylem yakıştırmaksızın şeref ve haysiyetine saldıdır.

2.3.3.12. Kötü Alışkanlıklar

Kişisel açıdan bakıldığında, kötü alışkanlıklar bireyi ilgilendiren bir konudur. Ancak, bu alışkanlıklar iş yerine taşındığı zaman, kişiselikten çıkarak, kamu alanını ilgilendiren

davranışlar olmaktadır. Özellikle alkol ve sigara tüketiminin, özenti ile başlayan alışkanlıklar olduğu hatırlanırsa, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarında gösterecekleri özen daha da önemli olmaktadır (Aydın,2002:67). Özellikle eğitim kurumlarının yöneticileri, alkol, sigara, kumar v.b. gibi kötü alışkanlıkları astları ve öğrencilerin gözü önünde sergilemekten kaçınmalıdırlar.

Kötü alışkanlıkların, hafızayı zayıflatmadan beyin hasarı ve zekâ geriliğine; suç işlemeye teşvik ve tahrikten kalp hastalıklarına; vücudun ısı ayarını bozmadan, böbrek taşı teşekkülüne; devlet bütçesine yük olmadan, intiharlara; işi terkten, trafik kazalarına; kansere kadar varan mide rahatsızlıklarından, sakat doğumlara; ahlâki dejenerasyonlardan, halüsinasyonlara hatta zehirlenip ölmeye kadar çok çeşitli zararlara sebep olduğu bu gün için tecrübe ve araştırmalarla ortaya konmuştur. Dert meydandadır, fakat çare olarak sathî müdahalelerin hiçbir değeri yoktur. İnsan benliğinin derinlikleri keşfedilmeden, gerçek yapısının mahiyeti kavranmadan ona saadet temin edecek bir müdahale mümkün olmayacaktır (<http://www.bilgidenizi.net/saglik-haberleri/15673-zararli-aliskanliklar-ve-zararlari.html>).

2.3.3.13. Görevi Kötüye Kullanma

Bir makam adına elde edilmiş olan yetkiler kamu görevlilerince kötüye kullanılamaz. Örgüt açısından yetkinin kötüye kullanımı, yetkinin, veriliş amacından başka bir amaç için kullanılmasıdır. Yetkisini kötüye kullanan bir yönetici, bu yetkiyle yapılacak işleri bir yana bırakarak, kendine ya da başkalarına çıkar sağlar, başkalarına ya da örgüte zarar verirse yetkisini kötüye kullanıyor demektir (Başaran, 1989'dan akt. Aydın,2002:67).

Görev ve yetkinin kötüye kullanımı iki şekilde ortaya çıkabilmektedir.

- 1- Yasalara uygun olan kamu işlemlerinin daha hızlı yerine getirilmesi için, bazı kimselere diğerleri aleyhine ayrıcalıklı işlem yapılması.
- 2- Yasalarla yasaklanmış kamu işlemlerinin bir çıkar karşılığında yapılması (Aktan,1992).

Yolsuzluk; görevi kötüye kullanma, suiistimal, kuraldışı anlamlarını ifade etmektedir. İngilizce yazında ise “corruption” olarak kullanılan bu kavram, bozulma, çürüme ve doğru yoldan sapma anlamına gelmekte ve kamu yönetiminin diğer olumsuz

niteliklerini de bürokrasinin siyasallaşması, yazçizcilik gibi- kapsayan bir biçimde kullanılmaktadır (Çulpan, 1980: 31).

2.3.3.14. Dedikodu

İletişimde açık ve dürüst bir yaklaşımı benimsemeyen bireyler, toplumsal kültürün de etkisi ile birbirlerini yüzüne karşı eleştirmek yerine, bazı sorunları üçüncü bir kişiye çarpıtarak anlatmakta ve başkalarını arkalarından çekiştirebilmektedirler. İnsanlar kendi başarısızlıklarını, yetersizliklerini, başkalarını arkadan çekiştirerek, davranışlarına kendilerine göre anlamlar yükleyerek gidermeye çalışmaktadır. Bu durumda dedikodu denilen ve genellikle yanlış ve amaçlı yorumları içeren bir yanlış iletişim tarzı gelişmektedir. Bu durum özellikle işyerlerinde büyük ölçüde zaman ve enerji kayıplarına neden olduğu gibi insan ilişkilerini de gerginleştirmekte, bozmakta ve bireylerin birbirlerine güven ve saygı duygularını yok etmektedir (Aydın,2002:68). Genel olarak dedikodu, gerçek olup olmadığı bilinmeden başkalarına kara çalmak, insanları kötülemek, kınamak, suçlamak amacıyla yapılan konuşmalardır (Köknel, 1996).

2.3.4. Eğitim Yönetimi ve Etik

Başaran (1993:12)'a göre Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt alanıdır. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir.

Eğitim yönetimi ve bunun bir alt alanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür. Böylece yönetim için verilen tanımların, eğitim yönetimi için de geçerliğini koruduğu görülür. Her tür örgütte yönetimin yapmak zorunda olduğu ortak görevler vardır. (Kaya, 1993:43-44).

Bunlar;

- 1- Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek,
- 2- Bu amaçları gerçekleştirmede öteki insanları inisiyatif ve yaratıcılıklarını ortaya çıkararak kullanmak,
- 3- Personeli mutlu etmek, morallerini yükseltmek,
- 4- Örgütü, gelişme için bir değişme (yenileşme) ortamına sokmak,

- 5- Lider ya da liderler seçmek ve yetiştirmek için yöntem geliştirmek,
- 6- Grubun her üyesi tarafından oynanacak rolleri belirlemek için yöntem geliştirmek.

Yöneticinin sağlam bir değer sistemine sahip olması, her şeyden önce güçlü bir mesleksi yetiştirmeyi gerektirir. Çünkü bireylerin kötü eğilimlerini engelleyecek ve düzeltecek en güvenilir araç, eğitimidir. Yöneticinin karar süreci bir değer sistemine dayanırsa, kararlarında dış etkiler altında kalmadan etik sonuçlara ulaşmasını sağlar (Bursalıoğlu, 1994).

Eğitim yöneticiliği, eğitim alanındaki öğretmenlik, psikolojik danışmanlık, denetçilik gibi meslek alanlarına benzer şekilde özel uzmanlık bilgi ve becerilerini gerektirmektedir. Eğitim yöneticiliği kendi içinde de alt alanlara ayrılmaktadır. Bu alanların başında okul müdürlüğü, il veya ilçe milli eğitim müdürlüğü ya da diğer alanlar gelmektedir (Aydın, 2006:82).

2.3.5. Etik Liderlik Davranışlarıyla Okul Yöneticileri

Eğitim yöneticisi, eğitim sistemi içinde çok önemli bir birimi temsil etmektedir. Eğitim yöneticisinin liderlik biçimi ve her gün yüz yüze geldiği durumlarda gösterdiği mesleki ve ahlaki davranışlarında, sahip olduğu etik değerlerin yansımaları görülür. Günlük kararlarda bilinç altında yer alan ahlaki eğilimler davranışları etkilemektedir (Aydın,2006:87).

Okulda verimliliği yakalamak, etkin bir öğrenme ve çalışma ortamı oluşturmak için, okul yöneticileri liderlik davranışlarını sergilemek zorundadırlar. Okul yöneticileri bir lider olarak; öğretime önem verme, öğretime ilişkin amaç ve belirtileri açık ve seçik olarak saptama, öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlama, zamanının çoğunu öğretim sorunlarıyla geçirme, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi davranışlara sahiptir (Balcı, 1993).

Amerika’da 1973’te Okul İşletme Görevlileri Derneği, Amerikan Personel Yöneticileri Derneği ve Ulusal Kadın Eğitim Yöneticileri Konseyi, yöneticiler için aşağıdaki etik ilkeleri kabul etmişlerdir. Eğitim yöneticileri:

- 1- Bütün karar ve eylemlerinde, öğrencilerin iyiliğini temel değer kabul ederler,

- 2- Mesleki sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirirler,
- 3- Bütün bireylerin yurttaşlık ve insan haklarını gerektiği gibi korur ve desteklerler,
- 4- Bölge, eyalet ve ulusal yasalara uygun davranır ve doğrudan ya da dolaylı olarak devleti yıkıcı ve bozucu örgütlere katılmaz ve bu örgütleri desteklemezler,
- 5- Eğitim kurulunun eğitim siyasaları ile yönetsel kural ve düzenlemelerini uygularlar,
- 6- Eğitim amaçları ile tutarlı olmayan yasa, siyasa ve düzenlemelerin düzeltilmesi için uygun önlemlerin alınmasının yollarını ararlar,
- 7- Politik, toplumsal, ekonomik veya diğer tür kazançlar sağlamak için mesleki konumlarını kullanmaktan kaçınırlar,
- 8- Yalnızca uygun kurumlardan alınmış akademik derece veya mesleki sertifikaları kabul ederler,
- 9- Mesleki etkililiklerini artırmak için sürekli araştırma ve mesleki gelişme sağlamanın yollarını ararlar,
- 10- Bütün anlaşmalara, sona erinceye kadar ya da sona erdirilinceye kadar uygun davranırlar (Aydın, 2006:93).

Etiksel bakış açısına sahip olan okul yöneticisi, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışırken, amaca giden her yolu doğru olarak görmez ve temel etik değerlere bağlı kalır. Böylece okul toplumsal sorumluluğu yerine getirmede ivme kazanmaya başlar. Okul yöneticisi, etiksel davranış açısından öğretmen ve öğrenciler tarafından model alındığı için, etik liderlik becerileriyle izleyenlerinde etik davranışların sergilenmesine katkı sağlar (Çelik, 2000).

Etik davranış, önemli konularda başvurulacak bir kaynak değil, sabit bir kılavuzdur (Lashway, 1996). Etik lider ise, davranışlarını devamlı bu kılavuz eşliğinde sergiler. Okul yöneticisinin etik lider olarak sahip olması gereken belli başlı özellikleri şunlardır: (Rebore,2001'den aktaran Yılmaz, 2006:37).

- 1- Toplumsal yapı içinde eğitim amacı ve liderin rollerinin bilgisine sahip olması,
- 2- Etik hakkında değişik bakış açıları ve değerler bilgisi,

- 3- Okulu daha iyi bir topluluk yapma konusunda istekli olması,
- 4- Kişisel ve mesleki değerleri inceleme konusunda istekli olması,
- 5- Etik değerleri ve inançları davranışlarla ifade etme konusunda diğer insanlara ilham vermesi,
- 6- Okuldaki işler için sorumluluğu kabul etmesi,
- 7- Eğitim amacını, kişisel kazancından daha üstün tutması,
- 8- Öğretmenlere eşit, adil ve saygılı davranması,
- 9-Yasal zorunluluklara dikkat etmesi,
- 10- Okulda çalışan diğer insanların etik değerlere bağlı davranmasını sağlaması,
- 11- Gerektiği yerde kanunlara ve yasalara başvurusudur.

2.3.6. Okullarda Etik Liderliğin ve Eğitiminin Önemi

Bir kurum, bireyler ve gruplarla çalışırken değerler ve ilkeler çerçevesinde hareket etmelidir. Etik açıdan duyulan toplumsal sorumlulukta kurumdaki bireylerin değerleri, inançları, ve ahlaki davranışları büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda tüketicilerin ve toplumun davranışları da çok büyük önem taşımaktadır. Etik sorumluluk, kurumun insan ve madde kaynaklarının, kurum amaçları doğrultusunda nasıl kullanılacağını kararlaştırmada önemli bir belirleyici olacaktır. Pek çok kişi bireylerin yetiştirilmesi ve her yönden geliştirilmesi görevini üstlenmiş olan “okul” denilen özel kurumda, “iyi” ve “doğru” kavramlarına gereken vurgunun yapılmamasından yakınen, etik eğitiminin öğrencilerle ilgilenen bazı eğitimcilerin bireysel potansiyeli ve ilgileri ile sınırlı kaldığına inanmaktadırlar. Oysa eğitim ve okul kavramlarının doğasında etik bir çaba yatmaktadır. Toplumun bireylerinin istenilir iyilikleri kazanması ve bunu kazandıracak kurumun da etik değerler çerçevesinde işlev göstermesi beklenmelidir (Aydın,2006:190).

Okul yönetiminin özel bir alan olması etik liderliğe olan gereksinimi artırmaktadır. Okulların toplumsal sorumluluğu okul yöneticisinin liderlik rollerinin çeşitlenmesine yol açmaktadır. Eğitimin yapı taşı olan öğretmenlerin yükseköğretim almış kişilerden oluşması, okul yönetimindeki insan ilişkilerinin yapısını ve niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle okul yöneticisi gün boyunca karmaşık bir ortamda karar vermek zorundadır. Verilen bu kararların etik bir altyapısı bulunmalıdır.

Okul yönetiminin kendine özgü doğası etik sorunlarla karşılaşılma sıklığını artırmaktadır. Bu nedenle okul yöneticisi karmaşık bir ortamda karar vermek zorunda kalmaktadır. Bu karmaşık ortamda doğru kararları verebilmek için, okul yöneticileri etik liderlik becerilerine sahip olmalıdır. Çünkü etik lider, doğruyu ve yanlış, iyiyi ve kötüyü, haklıyı ve haksızı ayıran bir değerler sistemi geliştiren liderdir (Turhan,2007:41).

Etik eğitiminin amacı, insanları, ahlak üzerinde kendi kendine yargılama yapabilecek duruma getirmek olmalıdır. Her insan kendi kararlarını, kendi özgür düşüncesi ile verebilmelidir. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin uymaları için bazı etik ilkelerin oluşturulması ve bu ilkelerin bireylere bir dayatma olarak sunulması doğru bir davranış olmayabilir. Ancak bütün bireylerin belirli temel kavram ve değerler üzerinde birleşebilmeleri için bu kaçınılmazdır. Bireyler bu temel etik değer ve kavramları içselleştirdikten sonra, daha iyi olanın arayışına girebilir (Aydın,2006:191).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1.Örgütsel Adanmışlık Konusunda Yapılan Araştırmalar

Busby (1992)'nin yaptığı Birleşik Sağlık (AH) eğitim birimlerindeki örgütsel adanmışlık ve örgütsel iklim modelleri araştırması, Birleşik Sağlık eğitim birimlerinde problem alanlarının düşük moral, yüksek düzeyde iş bırakma ve genellikle verimsiz üretim olduğu bulgusunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma, açık örgütsel iklim ve güçlü örgütsel bağlılık algılarının ilişkilendirilmesiyle, gelişmiş görev performansı ve ileri üretimin ortaya çıktığını göstermektedir. Sonuçlar, açık iklim modelinin fakültelerine bağlılık gösteren yöneticilerce uygulandığını, iklimin açık olmasına paralel olarak, üretimin de arttığını ve geliştiğini ortaya koymuştur (Balay,2000:154).

Meyer ve Allen, Adanmışlık konusunda üç boyutlu yaklaşım teorisini ortaya koydukları araştırmalarında, örgütsel adanmışlığın boyutlarını duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık olarak açıklamışlardır. Ayrıca çalışmalarında işgören adanmışlığının demografik faktörlerle olan ilişkisini de incelemiştirler. Araştırma bulgularına göre: (Meyer ve Allen, 1997). İşgörenlerin yaşları ile duygusal ve

normatif adanmışlık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır. İşgörenlerin kıdemlerindeki artışla devam adanmışlıklarını önemli bir düzeyde artırmaktadır.

Varoğlu (1993), kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve örgütlerine ilişkin tutumları, bağlılıkları ve değerlerini incelediği araştırmasında, işgörenlerin işlerine ve örgütlerine yönelik tutumları içerisinde önemli bir yer tutan örgütsel adanmışlığı, hem genel, hem de alt boyutları bakımından incelemeye çalışmıştır. Kişisel özellikler, örgütsel ortam algısı, deneyim ve mesleğe bağlılık örgütsel adanmışlık faktörleri olarak ele alınmıştır. Araştırmada ayrı bir faktör olarak ayrıca değer paylaşımı, devamlılığa ilişkin bağlılık ve çıkara dayalı bağlılık üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçları, Türk kamu sektöründeki işgörenlerin çoğunlukla yüksek düzeyde devamlılığa yönelik adanmışlık gösterdiklerini, işgörenlerin ayrılma ve çalışma nedenlerinin ağırlıkla çalışma ortamındaki faktörlerce belirlendiğini, devamlılığa yönelik bağlılığın aslında görünürdeki bağlılık olarak ortaya çıktığını, çıkara dayalı bağlılığın ise gerçekte adanmışlık olarak düşünülemeyeceğini istatistiksel olarak ortaya koymuştur (Balay,2000:163-164).

Tuncer (1995), M.E.B Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü personelinin iş doyumu ve örgütsel adanmışlık düzeylerini araştırmıştır. Araştırma Genel Müdürlük işgörenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeylerini, Genel Müdürlük yöneticileri ve diğer işgörenlerin çalışma grubundan doyum alma düzeylerini, söz konusu personelin örgüte bağlılığı ve örgüte ilişkin doyumun çeşitli alt boyutlar bakımından örgütsel adanmışlıkla ilişkisini bulmaya çalışmıştır. Araştırmada evren olarak Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü seçilmiş, çalışma, evrenin tümü üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, işgörenlerin genel olarak işlerinden doyumlu olmalarına karşın, özel olarak alınan kararların uygulanma biçimi, işin kendi kararlarını uygulamalarına serbestlik tanınması ve yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücret yönünden doyumsuz olduklarını göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, işgörenlerin genel anlamda örgüte adanmışlık gösterdiklerini ancak, kişisel ve örgütsel değerler sistemindeki farklılıklar nedeniyle, kişi-örgüt bütünleşmesinde önemli sorunlar yaşandığını, örgüt çalışanlarına ilişkin politikalardan işgörenlerin hoşnut olmadıklarını ortaya koymuştur (Balay,2000:162-163).

Hackman (1995), işgören adanmışlığını yükseltme kapsamında son zamanlarda iş çevresi değişen müfettişlerin iş çıktıları üzerinde, örgütsel desteğin, eğitimin, ödül yapısı ve değişme eğilimli kişiliğin etkilerini araştırmıştır. İş doyumu, işe katılım, değişmeye karşı direnç ve iş güvenliği iş çıktıları olarak ölçülmüştür. Sonuç olarak daha fazla eğitim alan müfettişlerin, hiç eğitim almayan ya da az eğitim almış olanlardan daha fazla doyuma ulaştıkları görülmüştür (Balay,2000:162).

Özden(1997), yönetici davranışlarının, öğretmenlerin adanmışlığı üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin okullarına adanmışlıklarının yönetici davranışlarına duyulan memnuniyet ve öğretmenlerin yönetime katılımları ile pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ile adanmışlıkları arasında bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Celep (1996), eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okula, çalışma grubuna, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine adanmışlıklarını saptamaya çalışmıştır.

Araştırma bulgularına göre; kendisini okula aday olan öğretmenlerin, okul için kendilerinden beklenenlerin ötesinde çaba gösterdikleri, çalıştıkları okulun öğretmeni olmaktan gurur duydukları, başka okulda çalışma isteğinde olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendilerini adadıkları okulların öğretmenlere ilişkin yönetsel uygulamalarının ve okuldaki insanlar arası ilişkilerin öğretmenler tarafından kabul gören nitelikte olduğu ve okulun çalışma şevkini artırıcı bir iklime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çalıştıkları okula kendini aday olan öğretmenlerin, okulun geleceği ve başarısı için sorumluluk yüklenmeye istekli oldukları görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini okuldan çok öğretmenlik mesleğine adadıkları gözlenmektedir. (Celep, 2000:141-170).

Sarıdede ve Doyuran (2004), eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisini araştırdıkları çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin değişmesini, okullara duygusal ve devam bağlılığı göstermeleri etkilemektedir. Öğretmenlerin okul kararlarına katılmaları sonucu okula duygusal bağlılıklarının artması ile işten ayrılma niyetleri azalmaktadır. İşgörenlerin

demografik değişkenlerinden olan yaşı değişkeni ile işten ayrılma isteği arasında ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin karara katılma dereceleri arttıkça işten ayrılma isteklerinde azalma görölmüştür.

Karakuş (2005), Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri'ni araştırdığı çalışmasında; çalışmaya katılan öğretmenlerin duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık düzeylerinin orta olduğunu görmüştür. Ayrıca bayan öğretmenlerin mesleğe yönelik duygusal adanmışlık düzeylerinin baylardan fazla, çalıştıkları okula ilişkin yaptıkları yatırım algı düzeylerinin baylardan az olduğunu tespit etmiştir. Bekârların öğretmenlik mesleğine yönelik sadakat duygularının evlilerden daha yüksek olduğu, lisans mezunu öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin lisansüstü mezunlarından yüksek olduğu, özel liselerde çalışan öğretmenlerin mesleklerine yönelik sadakat duygusunun diğer okullarda çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin karara katılma durumlarının artırılması, ilgi ve yeteneklerine uygun meslekleri seçmelerinin sağlanması, ücretlerde iyileşme sağlanması gibi önerilerde bulunmuştur.

Mercan (2006), “Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık” çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının ve yabancılaşmanın alt boyutlarını oluşturan davranışların, örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla yüksek düzeyde ilgisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bulunduğu okula bağlılık duyan öğretmenlerin aynı zamanda örgütsel vatandaşlık davranışı göstereceği sonucuna ulaşmak oldukça güçtür. Öğretmenlerin okula bağlılık duyguları arttıkça huzuru ön planda tuttıkları ve okul ortamını bozmamak adına seslerini yükseltmedikleri, kişiliklerinden tavizler verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler yaptıkları işten zevk almasalar, ideallerini yitirme noktasına gelseler dahi örgütsel vatandaşlık davranışı gösterebilmektedirler.

Eroğlu (2007), çalışmasında toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeylerini incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır. Kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine erkek öğretmenlere göre kendilerini daha fazla adadıkları, bekâr öğretmenlerin öğretmenlik

mesleğine evli öğretmenlere göre kendilerini daha fazla adadıkları, kendi evinde oturan öğretmenlerin kirada oturan öğretmenlere göre kendilerini okula daha fazla adadıkları, öğretmenlerin yaşı ilerledikçe kendilerini daha fazla okula adadıkları, ortanın üstü ve orta derecede imkânlara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ortanın altı imkânlara sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre kendilerini okullarına ve öğretim işlerine daha fazla adadıkları, gelir düzeyi arttıkça öğretmenlerin kendilerini okullarına daha fazla adadıkları görülmektedir. Özel okullarda Toplam Kalite Yönetimi kriterleri rekabet gerektiren piyasa şartlarında yaşayabilmek için önemli ölçüde uygulanmaktadır. Bu durum yönetim organizasyon kalitesini artırmakta ve çalışanların adanmışlık düzeyini yüksek düzeylere ulaştırmaktadır.

2.4.2. Etik Liderlik Konusunda Yapılan Araştırmalar

Aydın (2002), eğitim yöneticilerinin etik davranışları ve yöneticiliğe ilişkin etik ilkeleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; eğitim yöneticilerinin uyması gereken etik ilkeleri hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı olmak üzere 6 ana başlık altında toplamıştır. Bu ana başlıklar altında 79 etik ilke tanımlanmıştır. Lise müdürlerinin bu ilkelerden bazılarını uygun davranışlar sergilerken, bazılarını ise ters davranışlarda bulunduklarını belirlemiştir.

Moorhouse (2002), tarafından “Doğu Tennessee’de İş, Eğitimsel, Politik ve Dini Örgütlerde Etik Liderlerden Beklenen Özellikler: Bir Delphi Araştırması” yapılmıştır. Bu araştırma sürecinde delphi tekniği kullanılarak bir panel yapılmış, araştırma sonucunda etik liderler tarafından gösterilmesi gereken çeşitli etik ve liderlik özellikleri (12 özellik) belirlenmiştir.

Aronson (2003) tarafından sağlık sektörü gözetilerek yapılan bir çalışmada , etik liderlik ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada, yöneticilerin etik liderlik becerileri ile dönüşümcü liderlik becerileri, ahlaki bütünlüğü, yönetici gücü ve zihinsel potansiyeli arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Garcia (2003), yöneticilerin etik liderlik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Bu kapsamda bir program hazırlamış ve yöneticileri uzun süren bir eğitime tabi tutmuştur. Süreç sonunda yöneticilerin; yönetsel inançlarında artış, etik

değerlere bağlılık ve güven artırıcı davranışlarda bulunma faktörlerinde geliştikleri gözlenmiştir.

DeGraffenreid (2004), okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin, öğrencilerin etik becerilerinin gelişmesine etkisini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin etik liderlik becerilerinin gelişmesinde, yöneticilerin etik liderlik davranışlarının etkisinin önemli derecede olduğu tespit etmiştir.

Khuntia ve Suar (2004) tarafından yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasında, özel ve kamu sektörü yöneticilerinin etik liderlik biçimleri belirlenmeye çalışılmış, araştırma sonucunda geliştirilen anketin faktör analizinin iki boyut belirttiği saptanmıştır. Bunlar güçlendirme ve karakterdir.

Yılmaz (2005)'in okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirilme çalışmasında bulunduğu sonuçlara göre okul yöneticilerinin etik liderlik düzeyleri öğretmenlerin görüşlerine göre cinsiyet değişkenine göre farklılaşmayıp, kendi memleketlerinde çalışıp çalışmama durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Yılmaz, (2006), Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; okullardaki örgütsel güven düzeyini, okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin, anlamlı bir şekilde açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel güvenin alt boyutu olan yöneticiye güveni, etik liderliğin tüm alt boyutları anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Örgütsel güvenin alt boyutu olan iletişim ortamını, etik liderlik tüm alt boyutlarıyla anlamlı bir şekilde etkilemektedir. örgütsel güvenin alt boyutu olan yeniliğe açıklığı, etik liderliğin davranışsal etik boyutu hariç diğer alt boyutları anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur.

Turhan (2007), Genel ve mesleki lise yöneticilerin etik liderlik davranışlarının, okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticileri etik liderlik davranışlarını ne derece iyi gösterirlerse, öğretmenlerin sosyal adaletin algılanma

düzeyine ilişkin görüşleri de o derece olumlu olmaktadır. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının bütün boyutları ile (etik ilkelere uyma, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma, sosyal sorumluluk, hizmete yönelik liderlik, güvene dayalı liderlik, ilke merkezli liderlik) okullarda sosyal adaletin algılanma düzeyi arasında yüksek düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. En yüksek düzeyde korelasyonunun ise ilke merkezli liderlik boyutu ile olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışlarında ilke merkezli bir anlayışı benimsemeleri, öğretmenlerin sosyal adaletin algılanma düzeyine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından algılanış düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik, ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey, ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar,2007:77). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye yarayan bir araştırma modelidir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar,2007:81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2007–2008 Eğitim-Öğretim yılında Bursa ilinde görev yapan ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistiklerine göre 2007–2008 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde 604 ilköğretim, 172’de ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda 12433’ü ilköğretim ve 6280’i de ortaöğretim öğretmeni olmak üzere toplam 18713 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemine belirlemek üzere, Bursa İli’ne bağlı ilçeler üç farklı (yüksek-orta-düşük) sosyo-ekonomik düzeye göre gruplanmış ve her bir gruptan birer ilçe random yolla belirlenerek örneklem kapsamına alınmıştır. Seçilen üç ilçede (Mustafakemalpaşa, Osmangazi, Kestel) bulunan ve tabakalama yoluyla belirlenen 20 ilköğretim okulu ile 10 ortaöğretim öğretim kurumunda görevli bulunan ve araştırmaya

istekli olarak katılan 747 öğretmen araştırma örneklemini oluşturmuştur. Bu kapsamda Bursa ili Osmangazi ilçesinde 12, Mustafakemalpaşa ilçesinde 9 ve Kestel İlçesinde de 9 okul araştırma kapsamına alınmıştır. Bu okullarda toplam 6937 ilk ve ortaöğretim öğretmeni görev yapmaktadır. Örneklem büyüklüğü Raosoft (<http://www.raosoft.com/samplesize.html>) tarafından geliştirilen örneklem büyüklüğü hesaplama yöntemiyle de hesaplanmış olup araştırma kapsamına alınan grubunun sayısal olarak böyle bir araştırma için evreni temsil eder yeterlikte olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki ölçek (“Etik Liderlik Ölçeği(ELÖ)” , “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği”) ve bir de “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okul türü, mezuniyet, yaş, çalışma şekli ve medeni durum değişkenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmenler Kişisel Bilgi Formundan kendilerine uygun olan seçenekleri işaretlemişlerdir.

3.3.2. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirmiş olan 18 maddelik “Üç Boyutlu Görsel Adanmışlık Ölçeği” Karakuş (2005) tarafından Türk kültürüne “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” adıyla 21 madde olarak uyarlanmıştır. Ankette 5’li Likert tip bir skala kullanılmıştır. Anket soruları; hiç katılmıyorum (1), az katılıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), çok katılıyorum (4) ve pek çok katılıyorum (5) puan olarak gruplandırılıp değerlendirilmiştir. Bu beşli ölçeğin değer farkının (5-1), değer yargısına (5) bölünmesi ile elde edilen 0,80’lik aralıklar maddelerin benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemektedir. Buna göre 1,00-1,80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerdeki benimsenme düzeyi “Hiç Katılmıyorum”, 1,81-2,60 arasındakiler “Az Katılıyorum”, 2,61-3,40 arasındakiler “Orta Düzeyde Katılıyorum”, 3,41-4,20 arasındakiler “Çok Katılıyorum” ve 4,21-5.00 arasındakiler “Pek Çok Katılıyorum” olarak yorumlanmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Duygusal

Adanmışlık Boyutu; 1-7'nci sorularla, Devam Adanmışlığı Boyutu; 8-14'üncü sorularla, Normatif Adanmışlık Boyutu ise 15-21'inci sorularla ölçülmektedir. Örgütsel adanmışlık Ölçeğinin her bir alt boyutundan alınabilecek puan 7-35 aralığındadır. Her bir alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olması, öğretmenin ilgili adanmışlık davranışını yüksek düzeyde sergilediğini, alt sınıra yakın olması ise öğretmenin ilgili adanmışlık davranışını düşük düzeyde sergilediğini ifade eder.

Karakuş (2005), “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” nin güvenilirliğini belirlemek üzere bir ön uygulama yapmış ve ankete Reliability Analysis-Scale (Alpha) testi uygulamıştır. Bu ön uygulama sonucunda güvenilirlik derecesi düşük çıkan maddelerde gerekli düzenlemeleri yapıp tekrar uygulayarak anketin güvenilirlik derecesi $\alpha=0,83$ bulmuştur. Bu test anketin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Örgütsel Adanmışlık Ölçeği, bu çalışmada kullanılabilmek için 86 kişilik bir grup üzerinde pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Bu uygulama ile elde edilen verilerin analizi sonucunda α değeri 0,887 olarak bulunmuştur. Yine Örgütsel Adanmışlık Ölçeği'nin ölçtüğü her bir boyuta ilişkin α değerleri ise şöyle olmuştur: Duygusal Adanmışlık 0,764 , Devam adanmışlığı 0,798 , Normatif Adanmışlık 0,757. Elde edilen bu güvenilirlik değerlerinin yeterli olduğu kabul edilerek, anket formları uygulanmak üzere çoğaltılmıştır.

3.3.3. Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)

“Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)” Yılmaz (2005) tarafından öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. 44 maddeden oluşan bu ölçek ; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), fikrim yok (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipindedir. Bu beşli ölçeğin değer farkının (5-1), değer yargısına (5) bölünmesi ile elde edilen 0,80'lik aralıklar maddelerin benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemektedir. Buna göre 1,00-1,80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerdeki benimsenme düzeyi “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1,81-2,60 arasındakiler “Az Katılıyorum”, 2,61-3,40 arasındakiler “Fikrim Yok”, 3,41-4,20 arasındakiler “Katılıyorum” ve 4,21-5,00 arasındakiler “Tamamen katılıyorum” olarak yorumlanmıştır. ELÖ'nin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar İletişimsel Etik, İklimsel Etik, Karar Vermede Etik, Davranışsal etik boyutlarıdır.

Ölçeğin birinci alt boyutu olan “İletişimsel Etik”; yöneticinin hatalarını kabul etmesinin, bencil davranışlar sergilememesinin, öğretmenlere adaletli davranmasının, tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılmasının, sabırlı ve alçak gönüllü olmasının, insanlara eşit davranmasının, tüm öğretmenlere sevgiyle davranmasının, öğretmenlere şefkatle yaklaşmasının, etrafındaki insanlara saygı göstermesinin, öğretmenler arasında arabozucu olmamasının, merhametli olmasının, öğretmenlere içten davranmasının, öğretmenleri sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamamasının ve yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu beslemesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 6, 7, 9, 13, 17, 19, 21, 22, 23, 27, 39, 40, 41, 42 ve 43 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 15-75 aralığındadır. Bu alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmalıdır.

ELÖ’nin ikinci alt boyutu “İklimsel Etik”; yöneticinin öğretmenleri teşvik etmesinin, kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışmasının, geleceğe dönük somut hedefler koymasının, kendi işlerini sorumluluk duygusu içinde yapmasının, öğretmenlerin yaratıcılığın ortaya çıkması için uygun ortam hazırlamasının, öğrenme konusunda istekliliğinin, öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul etmesinin, öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirmesinin, okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturmasının, tartışmalar için özgür ortamlar yaratmasının, mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisinde olmasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 1, 2, 3, 4, 8, 10, 12, 18, 20, 33 ve 36 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 11-55 aralığındadır. Bu alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde sergilediği, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmalıdır.

ELÖ’nin üçüncü alt boyutu örgütsel “Karar Vermede Etik”; okul yöneticisinin, çözümler üretmede sistemli yaklaşmasının, politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalar yapmamasının, dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmamasının, ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde bulunmamasının, mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yapmasının, okulda ortak alınan

kararları, etkili biçimde uygulamasının, okulda yapılan işlerde ölçüyü belirlemesinin, kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip olmamasının ve davranışlarının sınırlarını bilmesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 11, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38 ve 44 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 9-45 aralığındadır. Bu alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmalıdır.

ELÖ'nin dördüncü alt boyutu "Davranışsal Etik"; kendi kendini değerlendirebilmesinin, doğru sözlülüğünün, dürüstlüğünün, yalan söylememesinin, cesaretliliğinin, gerçekçiliğinin, ussal davranmasının, bireysel hakları korumasının, içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı göstermesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu alt boyuta ait maddeler 5, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 28 ve 29 numaralı maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek puan 9-45 aralığındadır. Bu alt boyutunun puan toplamının üst sınıra yakın olmasından okul yöneticisinin bu davranışları üst düzeyde sergilediği, bu puanın alt sınıra yakın olmasından ise okul yöneticisinin bu davranışları yetersiz düzeyde sergilediği algısı anlaşılmalıdır.

Yılmaz (2005), Etik Liderlik Ölçeği'nde 4 faktör bulmuştur. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 61,139'dür. Birinci faktör varyansın %21,525'ini(özdeğer:8,302), ikinci faktör %14,208'ünü(özdeğer:5,480), üçüncü faktör %14,638'ini (özdeğer:4,165), dördüncü faktör ise %10,798'ünü (özdeğer:5,646) açıkladığını belirtmiştir.

Yılmaz (2005), Etik Liderlik Ölçeği'nin(ELÖ) güvenilirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısını kullanmıştır. Aynı zamanda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplamış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .97 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; iletişimsel etik .95; iklimsel etik .92; karar vermede etik .94 ve davranışsal etik alt boyutu ise .90 olarak bulmuştur. Yılmaz (2005) ölçeğin tüm boyutlarında, 44 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) 0,676 ile 0,863 arasında bulmuştur. Aynı şekilde, tüm cümlelerin madde-kalan korelasyonu ise 0,588 ile 0,825 arasında değerler almıştır.

Ölçeğin her bir maddesine ait bu iki korelasyon katsayısı, ölçeğin bütünü ve alt boyutlarındaki iç tutarlılığın bir göstergesidir.

Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ), bu araştırmada kullanılabilmek için 86 kişilik bir grup üzerinde pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Bu uygulama ile elde edilen verilerin analizi sonucunda alpha değeri 0,984 olarak bulunmuştur. Yine Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)'nin ölçtüğü her bir boyuta ilişkin alpha değerleri ise şöyle olmuştur: İletişimsel Etik 0,963 , İklimsel Etik 0,951 , Karar Vermede Etik 0,905 , Davranışsal Etik 0,949. Ayrıca 44 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) 0,486-0,881 arasında değerler almıştır. Elde edilen bu güvenirlik değerlerinin yeterli olduğu kabul edilerek, anket formları uygulanmak üzere çoğaltılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için önce gerekli yasal izinler alınmıştır. Örneklem belirlendikten sonra, belirlenen ilköğretim ve ortaöğretim okullarına gidilerek ve kurum yöneticileriyle araştırma konusunda konuşulmuş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu, Etik Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” okullarında eğitim veren öğretmenlere uygulanmıştır.

Anketler bizzat araştırmacı tarafından, 2007–2008 öğretim yılı Mayıs ve Haziran ayları içerisinde, bir aylık zaman zarfında dağıtılıp toplanmıştır. Anketler ile ilgili bilgilendirme katılanlara araştırmacı tarafından yapılmış ve çalışma hakkında bilgiler verilerek araştırmanın amacı açıklanmıştır. Anketlerin öğretmenler tarafından hatasız ve içtenlikle doldurulması için gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanan anketlere ad-soyad gibi özel bilgiler yazılmadan cevaplanması istenmiş ve her bir uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında toplam 838 anketin uygulaması yapılmış ve değerlendirmeye alınan anket sayısı 747 olarak gerçekleşmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları yardımıyla elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda istatistikî işlemlere tabi tutulmuştur. Önce örneklem grubundan her öğretmenin bizzat doldurduğu “Kişisel Bilgi Formu”, “Etik Liderlik Ölçeği(ELÖ)”

ve “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği”nden alınan puanlar belirlenmiştir. Puanlama işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen ham veriler SPSS for Windows 15.0 istatistik paket programına girilmiş ve istatistiksel çözümler bu program yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Etik Liderlik ve Örgütsel Adanmışlık değişkenleri arasındaki ilişkilerin ölçümü için Pearson Korelasyon Katsayısı, her bir sürekli değişken ile kişisel bilgi formunda bulunan cinsiyet ve medeni durum süreksiz değişkenleri için bağımsız grup t-testleri, 3 ve daha fazla seçenekli süreksiz değişkenler için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

İstatistiksel çözümlerde öğretmenlerin demografik özelliklerini içeren sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda grubun genel yapısını tanıtıcı frekans, geçerli ve yığılmalı yüzde dağılımları çıkartılmış, ayrıca tüm öğretmenlerin kullanılan iki ölçme aracından aldıkları puanların ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.

Değişkenler arasında anlamlı farklılığın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc test yöntemleri kullanılmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği gösteren gruplar için parametrik analiz testleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak SPSS programında $P < 0,05$ düzeyinde analiz edilmiş ve çift yönlü tablolar halinde sıralanmıştır. Araştırmada, normal dağılım özelliği gösteren süreksiz değişkenler ile ilgili istatistiki işlemler, normal dağılımlarda kullanılmayan istatistiki işlemlerle de yoklanarak kontrol edilmiş ve sonuçların aynı değerlerde çıktığı görülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden anket aracılığıyla elde edilen verilerin analiziyle ortaya çıkan bulgular yer almaktadır. Deneklere ilişkin demografik özellikleri (cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okul türü, mezuniyet, yaş, çalışma şekli, medeni durum) dağılımı tablolar ile ifade edilmiştir.

Alt problemlerde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okul türü, mezuniyet, yaş, çalışma şekli, medeni durum değişkenlerine göre tablolar halinde düzenlenmiştir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okul türü, mezuniyet, yaş, çalışma şekli, medeni durum değişkenlerine göre tablolar halinde verilerek yorumlanmaya uygun hale getirilmiştir.

Bölümün sonunda ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi içeren bulgular analiz edilerek tablolar halinde belirtilmiştir.

4.1. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Yığ. Yüzde
Bayan	360	48,2	48,2	48,2
Erkek	387	51,8	51,8	100,0
Toplam	747	100,0	100,0	

Çizelge 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,2'sinin (360) bayan %51,8'inin (387) erkek, olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.2. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Medeni Durum	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Yığ. Yüzde
Bekâr	143	19,1	19,1	19,1
Evli	594	79,5	79,5	98,7
Dul	2	0,3	0,3	98,8
Boşanmış	8	1,1	1,1	100,0
Toplam	747	100,0	100,0	

Çizelge 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %19,1'inin (143) bekâr, %79,5'inin (594) evli, %0,3'ünün (2) dul, %1,1'inin (8) boşanmış olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.3. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Okul Türü	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Yığ. Yüzde
İlköğretim	399	53,4	53,4	53,4
Genel Lise	120	16,1	16,1	69,5
Meslek Lisesi	127	17,0	17,0	86,5
Anadolu Lisesi	101	13,5	13,5	100,0
Toplam	747	100,0	100,0	

Çizelge 4.3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,4'ünün (399) ilköğretim, %16,1'inin (120) genel lise, %17'sinin (127) meslek lisesi, %13,5'inin (101) anadolu lisesi öğretmeni olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.4. Mesleki Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Mesleki Kıdem	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Yığ. Yüzde
1-5 Yıl	155	20,7	20,7	20,7
6-10 Yıl	135	18,1	18,1	38,8
11-15 Yıl	145	19,4	19,4	58,2
16-20 Yıl	154	20,6	20,6	78,8
21-25 Yıl	158	21,2	21,2	100,0
Toplam	747	100,0	100,0	

Çizelge 4.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin %20,7'sinin (155) 1-5yıl, %18,1'inin (135) 6-10yıl, %19,4'ünün (145) 11-15yıl, %20,6'sının (154) 16-20yıl, %21,2'sinin (158) 21yıl ve üstü olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.5. Görev Yaptığı Branş değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Görev Yaptığı Branş	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Yığ. Yüzde
Sınıf Öğretmeni	213	28,5	28,5	28,5
Kültür Dersleri Öğretmeni	376	50,3	50,3	78,8
Meslek Dersleri Öğretmeni	158	21,2	21,2	100,0
Toplam	747	100,0	100,0	

Çizelge 4.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %28,5'inin (213) sınıf öğretmeni, %50,3'ünün (376) kültür dersleri öğretmeni, %21,2'sinin (158) meslek dersleri öğretmeni olarak görev yaptıkları görülmektedir.

Çizelge 4.6. Mezuniyet Şekli değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Mezuniyet Şekli	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Yığ. Yüzde
Ön Lisans	49	6,6	6,6	6,6
Lisans	666	89,2	89,2	95,7
Yüksek Lisans	32	4,3	4,3	100,0
Toplam	747	100,0	100,0	

Çizelge 4.6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %6,6'sının (49) ön lisans, %89,2'sinin (666) lisans, %4,3'ünün (32) ise yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir. Ölçekleri cevaplayanlar içerisinde doktora mezunu olmadığından, doktora satırı dahil edilmemiştir.

Çizelge 4.7. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Yaş	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Yığ. Yüzde
21-30	196	26,2	26,3	26,3
31-40	281	37,6	37,7	64,0
41-50	226	30,3	30,3	94,4
51 ve üzeri	42	5,6	5,6	100,0
Geçerli	745	99,7	100,0	
Boş	2	0,3	0,3	
Toplam	747	100,0	100,0	

Çizelge 4.7. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %26,2'sinin (196) 21-30yaş, %37,6'sının (281) 31-40yaş, %30,3'ünün (226) 41-50yaş, %5,6'sının ise (42) 51 ve üzeri yaşta oldukları görülmektedir.

Çizelge 4.8. Çalışma şekli değişkenine göre öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Çalışma Şekli	N	Yüzde	Geç. Yüzde	Yığ. Yüzde
Kadrolu	648	86,7	86,7	86,7
Sözleşmeli	60	8,0	8,0	94,8
Dışarıdan Ücretli	39	5,2	5,2	100,0
Toplam	747	100,0	100,0	

Çizelge 4.8. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,7'sinin (648) kadrolu, %8,0'inin (60) sözleşmeli, %5,2'sinin (39) dışarıdan ücretli olarak görevlendirildikleri görülmektedir.

4.2. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Adanmışlık Düzeyleri Alt Problemine (Alt Problem-1) İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık ölçeğindeki sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ölçeği dağılımının normalliği 1 Sample Kolmogorov Smirnov testi ile test edilmiş ve ($Z=,942;p>,05$) değerleri ile normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Çizelge 4.9. Öğretmenlerin duygusal adanmışlık düzeyleri

No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	ss
1	Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım.	3,76	1,17
2	Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.	3,58	1,16
3	Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası.	4,26	0,85
4	Bu okulda kendimi “ailenin bir üyesi” olarak hissetmiyorum.	2,25	1,30
5	Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış” hissetmiyorum.	2,31	1,27
6	Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum.	3,51	1,34
7	Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun meslek.	3,65	1,18

Çizelge 4.9. incelendiğinde öğretmenler:

1. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=3,76$ ” aritmetik ortalamasıyla hayatlarının geri kalan kısmında öğretmen olarak çalışmaktan “çok katılıyorum” düzeyinde mutluluk duyacaklarını belirtmişlerdir. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=3,62$ ” ortalaması ile paralellik göstermektedir.
2. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=3,58$ ” aritmetik ortalamasıyla Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum sorusunu “çok katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=3,87$ ” ortalaması ile paralellik göstermektedir. Buradan öğretmenlerin Milli Eğitim Sistemine yönelik adanmışlıklarının “çok” olduğu söylenebilir.
3. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=4,26$ ” aritmetik ortalamasıyla öğretmenlik mesleğinin hayatlarının anlamlı ve değerli bir parçası olduğunu “pek çok

katılıyorum” düzeyinde ifade etmişlerdir. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=4,11$ ” ortalaması da bu sonuçlara yakınlık göstermektedir.

4. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=2,25$ ” aritmetik ortalamasıyla Bu okulda kendimi ailenin bir üyesi olarak hissetmiyorum sorusuna “az katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=2,42$ ” ortalaması ile paralellik göstermektedir. Madde tersten puanlandığında “ $\bar{x}=2,75$ ” aritmetik ortalamasıyla öğretmenlerin çalışma gruplarına yönelik duygusal adanmışlığının “orta” düzeyde olduğu görülür. Bu durum bazı okullarda çalışan öğretmenler arası ilişkilerin yeterince sıcak ve samimi olmamasından ve öğretmen davranışlarından kaynaklanabilir.
5. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=2,31$ ” aritmetik ortalamasıyla, öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları okula duygusal olarak bağlanmış hissetme durumlarının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=2,39$ ” ortalaması ile paralellik göstermektedir. Madde tersten puanlandığında “ $\bar{x}=2,69$ ” aritmetik ortalamasıyla öğretmenlerin okullarına yönelik duygusal adanmışlığının “orta” düzeyde olduğu görülür. Bu durum okullardaki çalışma koşullarının zorluklarından, okul yöneticilerinden veya kötü okul ikliminden kaynaklanıyor olabilir.
6. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=3,51$ ” aritmetik ortalamasıyla, bir daha dünyaya gelseydim öğretmen olurum ifadesine yönelik olarak “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görülür. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=3,21$ ” ortalaması “orta” bulunmuştur. Bu durum Karakuş(2005)’in örneklemini oluşturan bölgenin yaşam koşullarının zorluğundan ve imkânların kısıtlılığından kaynaklanabilir. Ayrıca bulunan sonuçlar, öğretmenlerin meslek seçimine ilişkin adanmışlıklarının yüksek olduğunu göstermektedir.
7. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=3,65$ ” aritmetik ortalamasıyla, öğretmenliğin kişiliklerine uygun bir meslek olduğunu “çok katılıyorum” düzeyinde belirtmişlerdir. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=3,43$ ” ortalaması da sonuçlarla paralellik göstermektedir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin birey-iş uyumuna ilişkin duygusal algı düzeylerinin “çok” olduğu ifade edilebilir.

Çizelge 4.10. Öğretmenlerin devam adanmışlığı düzeyleri

No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	ss
8	Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.	3,76	1,22
9	Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıyordum hayatım alt üst olurdu.	3,20	1,33
10	Öğretmenlik, benim için, hem yapmak zorunda olduğum hem de sevdiğim bir meslek.	3,88	1,07
11	Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten ayrılmak benim için çok zor.	3,07	1,35
12	Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.	2,79	1,29
13	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı <u>saygınlığı</u> başka bir meslekte elde etmem çok zor.	3,07	1,32
14	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı <u>maddi kazançları</u> başka bir meslekte elde etmem çok zor.	2,14	1,19

Çizelge 4.10. incelendiğinde öğretmenler:

8. sorudaki “Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu” ifadesine verdikleri yanıtların “ $\bar{x} = 3,76$ ” aritmetik ortalamasıyla meslekten ayrılmanın zor bir karar olduğunu “çok katılıyorum” düzeyinde belirtmişlerdir. Sonuçlar, Karakuş (2005)’in bulduğu “ $\bar{x} = 3,67$ ” ortalaması ile paralellik göstermektedir.
9. sorudaki “Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıyordum hayatım alt üst olurdu” ifadesine verdikleri yanıtların “ $\bar{x} = 3,20$ ” aritmetik ortalamasıyla meslekten ayrılmanın hayatlarını alt üst edeceğini “orta düzeyde katılıyorum” olarak ifade etmişlerdir. Sonuçlar, Karakuş (2005)’in bulduğu “ $\bar{x} = 2,93$ ” ortalaması ile yakınlık göstermektedir. Buradan öğretmenlerin kendilerini mesleğe adanmışlığının artmasıyla ters orantılı olarak meslekten ayrılmasının zorlaşacağı ifade edilebilir. Ayrıca 8. ve 9. maddeler birlikte incelendiğinde öğretmenler meslekten ayrılmalarının çok zor bir karar olacağını, ancak bu kararın hayatlarını alt üst edecek kadar etkilemeyeceğini belirtmişlerdir diyebiliriz.
10. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x} = 3,88$ ” aritmetik ortalamasıyla öğretmenliğin hem yapmak zorunda oldukları hem de sevdikleri bir meslek olduğunu “çok

katılıyorum” düzeyinde ifade etmişlerdir. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=3,55$ ” ortalaması da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir.

11. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=3,07$ ” aritmetik ortalamasıyla “Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten ayrılmak benim için çok zor” maddesine “orta düzeyde katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=2,97$ ” ortalaması sonucu da beraber değerlendirildiğinde öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği dışında başka bir meslek yapma olasılıklarının fazla olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bu duruma devam adanmışlığının etkileyicilerinden “alternatif seçeneklerin kısıtlılığı” olgusu neden olmaktadır.
12. sorudaki “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.” ifadesine verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=2,79$ ” aritmetik ortalamasıyla çalıştıkları okula yönelik devam adanmışlıklarını “orta düzeyde katılıyorum” olarak belirtmişlerdir. Sonuçlar, Karakuş (2005)’in bulduğu “ $\bar{x}=2,69$ ” ortalaması ile paralellik göstermektedir. Bu madde personelin örgüte yaptığı yatırımlara yönelik işgören algısı ve okula ilişkin devam adanmışlığı hakkında bilgi vermektedir.
13. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=3,07$ ” aritmetik ortalamasıyla, “Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı saygınlığı başka bir meslekte elde etmem çok zor” ifadesine yönelik olarak “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=2,78$ ” ortalaması “orta” bulunmuştur. Sonuçlara göre öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin kendilerine diğer mesleklere göre daha fazla saygınlık kazandırdıklarına “orta düzeyde” katılmaktadırlar.
14. maddedeki “Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı maddi kazançları başka bir meslekte elde etmem çok zor” ifadesine verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=2,14$ ” aritmetik ortalamasıyla, “az katılıyorum” düzeyinde belirtmişlerdir. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=1,75$ ” ortalaması “hiç katılmıyorum” düzeyindedir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin mesleklerinde kalmaya devam etmelerine yönelik bir olgu olarak maaşın az etkili, saygınlığın ise orta düzeyde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Çizelge 4.11. Öğretmenlerin normatif adanmışlık düzeyleri

No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	ss
15	Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.	1,81	1,21
16	Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım.	2,32	1,38
17	Öğretmenliği terk edersem kendimi suçlu hissederim. Çünkü bu ülkenin insanlarına karşı kendimi sorumlu hissediyorum.	3,33	1,28
18	Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı bu okul benim bağlılığımı hak etmiyor.	1,95	1,14
19	Şu anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum.	2,80	1,26
20	Okuluma çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı).	3,05	1,27
21	Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum. (öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı).	3,81	1,08

Çizelge 4.11. incelendiğinde öğretmenler:

15. sorudaki “Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.” ifadesine verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=1,81$ ” aritmetik ortalamasıyla “az katılıyorum” düzeyinde belirtmişlerdir. Madde tersten puanlandığında çıkan “ $\bar{x}=3,19$ ” aritmetik ortalaması, öğretmenlerin ömür boyu meslekte kalmaya ve sadakate yönelik düşüncelerinin “orta düzeyde” olduğunu gösterir. Sonuçlar, Karakuş (2005)’in bulduğu “ $\bar{x}=2,20$ ” ortalaması ile paralellik göstermektedir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin mesleğe kendilerini yüksek düzeyde adanmalarının, kendilerini uzun süreç sonunda çok yıpratmaları durumunu da ortaya çıkarabilmektedir.
16. sorudaki “Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım.” ifadesine verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=2,32$ ” aritmetik ortalamasıyla “az katılıyorum” olarak ifade etmişlerdir. Sonuçlar, Karakuş (2005)’in bulduğu “ $\bar{x}=2,88$ ” ortalaması “orta düzeyde katılıyorum” ifadesi ile farklılık göstermektedir. Buradan öğretmenlerin kendilerini mesleğe adanmışlığına maaş etkisinin az olduğu ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik normatif adanmışlığının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bu madde tersten puanlandığı zaman “ $\bar{x}=2,78$ ” aritmetik ortalamasıyla öğretmenlerin ekonomik

faydaları ikinci plana atmayı içeren normatif adanmışlık düzeyinin “orta” olduğunu söyleyebiliriz.

17. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=3,33$ ” aritmetik ortalamasıyla, bu ülkenin insanlarına duydukları sorumluluk duygusundan dolayı öğretmenliği terke ederlerse kendilerini suçlu hissedecekleri görüşünü “orta düzeyde katılıyorum” olarak ifade etmişlerdir. Karakuş (2005) de bu maddeye katılımı “ $\bar{x}=3,25$ ” ile “orta düzeyde katılıyorum” olarak bulmuştur. 15., 16. ve 17. maddeler incelendiğinde öğretmenlerin ulusa hizmet etme duygularının, ekonomik ve kişisel çıkarlar tarafından az düzeyde etkilendiğini göstermektedir. Bu durumun etkisi eğitim personelinin yaşam koşullarının iyileştirilmesi yanında ulusal değerlerin daha fazla benimsetilmesi ile daha da azaltılabilir.
18. sorudaki “Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı bu okul benim bağlılığımı hak etmiyor.” ifadesine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasını “ $\bar{x}=1,95$ ” ile “az katılıyorum” olarak belirtmişlerdir. Sonuçlar, Karakuş (2005)’in bulduğu “ $\bar{x}=2,06$ ” aritmetik ortalaması ile paralellik göstermektedir. Bu madde tersten puanlandığı zaman “ $\bar{x}=3,05$ ” aritmetik ortalamasıyla öğretmenlerin okullarına yönelik normatif adanmışlık düzeylerinin “orta” olduğu söylenebilir.
19. maddeye katılımları “ $\bar{x}=2,80$ ” aritmetik ortalamasıyla “orta düzeyde” olarak çıkmıştır. Sonuçlar, Karakuş (2005)’in bulduğu “ $\bar{x}=2,94$ ” ortalaması ile paralellik göstermektedir. Bu madde öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına karşı hissettikleri sorumluluk duygusundan dolayı okuldan ayrılmayı düşünmedikleri görüşüne “orta düzeyde” katıldıklarını göstermektedir. Bu madde öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına duyulan normatif adanmışlık düzeyi hakkında bilgi vermektedir.
20. soruya verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=3,05$ ” aritmetik ortalamasıyla, “Okulumda çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı).” ifadesine yönelik olarak “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Karakuş (2005) araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=2,99$ ” ortalaması da “orta düzeyde” dir. Sonuçlara göre öğretmenler, çalıştıkları okulun kendilerine kazandırdığı faydalardan dolayı borçluluk duygusu içinde olduklarına “orta düzeyde” katılmaktadırlar.

21. maddedeki “Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum. (öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı).” ifadesine verdikleri yanıtların “ $\bar{x}=3,81$ ” aritmetik ortalamasıyla, “çok katılıyorum” düzeyinde belirtmişlerdir. Karakuş (2005)’in araştırmasında bulunan “ $\bar{x}=3,72$ ” ortalaması da aynı düzeyindedir. 18., 20, ve 21. maddeler incelendiğinde öğretmenlerin okula yönelik normatif adanmışlıklarının “orta”, öğretmenlik mesleğine yönelik normatif adanmışlıklarının ise “çok” olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda öğretmenlerin okula yönelik adanmışlığını etkileyen nedenlerin araştırılmasını da gerekli kılmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen adanmışlık boyutlarının her birinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları aşağıdaki gibi şekillenmiştir. (Olumsuz anlam içeren maddelerin aritmetik ortalamalarının tersten hesaplanması koşuluyla).

Çizelge 4.12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üç boyutlu adanmışlık düzeyleri için ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) ve standart hata (sh) değerleri

Adanmışlık Boyutları	\bar{x}	sh	ss
Duygusal Adanmışlık	3,74	0,028	0,77
Devam Adanmışlığı	3,13	0,031	0,85
Normatif Adanmışlık	3,56	0,029	0,79

Çizelge 4.12.’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal adanmışlık ve normatif adanmışlık düzeyleri “çok”, devam adanmışlığı düzeyleri “orta” olarak bulunmuştur.

4.3. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Demografik Değişkenlerine Göre Değişmekte Midir Alt Problemine (Alt Problem-2) İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bulguların bu bölümünde, öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin, deneklerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş, görev yapılan okul türü, mezuniyet durumu, yaş, çalışma şekli ve medeni durum değişkenlere göre farklılık arz edip etmediği belirlenmiş ve buna ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

4.3.1. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Çizelge 4.13. Duygusal Adanmışlık (madde) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

Cinsiyet	Kadın N=360 (%48,2)			Erkek N=387 (%51,8)			T	sd	p
Madde no	\bar{x}	ss	sh	\bar{x}	ss	sh			
1	4,00	1,06	0,06	3,54	1,22	0,06	5,485	741,457	,000*
2	3,60	1,11	0,06	3,56	1,20	0,06	0,492	745	,623
3	4,30	0,82	0,04	4,22	0,88	0,05	1,326	745	,185
4	2,06	1,26	0,07	2,43	1,31	0,07	-3,989	744,288	,000*
5	2,14	1,26	0,07	2,47	1,26	0,06	-3,532	745	,000*
6	3,67	1,30	0,07	3,37	1,37	0,07	3,044	745	,002*
7	3,87	1,15	0,06	3,44	1,17	0,06	5,026	745	,000*

(p<,05)*

Çizelge 4.13. incelendiğinde duygusal adanmışlık boyutundaki maddelerden 2. ve 3. maddelerde bayan ve erkek öğretmenlerin yanıtları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05). 1.,4.,5.,6. ve 7. maddelere verilen yanıtlarda bayan ve erkek öğretmenler arasında hem (p<,05) hem de (p<,01) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Karakuş (2005), 1.,6. ve 7. maddelerde anlamlı farklılık bulmuştur.

Birinci maddedeki “Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım” ifadesine bayan öğretmenler (\bar{x} =4,00) , erkeklerden (\bar{x} =3,54) daha fazla katılmaktadırlar. Bu sonuca göre bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine olan duygusal adanmışlıklarının erkeklerden daha fazla olduğu söylenebilir.

Dördüncü maddedeki, “Bu okulda kendimi ailenin bir üyesi olarak hissetmiyorum” ifadesine bayan öğretmenler (\bar{x} =2,06) , erkeklerden (\bar{x} =2,43) daha az katılmaktadırlar. Buna göre bayan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda daha kolay ve samimi ilişkiler kurabildikleri ya da dışlanmışlık duygusunu daha az yaşadıkları, bunun yanında çalıştıkları okullarla kendilerini daha fazla özdeşleştirdikleri söylenebilir.

Beşinci maddedeki, “Kendimi bu okula duygusal olarak bağlanmış hissetmiyorum.” ifadesine bayan öğretmenler (\bar{x} =2,14) , erkeklerden (\bar{x} =2,47) daha az

katılmaktadırlar. Buna göre bayan öğretmenlerin çalıştıkları okullara duygusal olarak daha çok bağlandıkları ifade edilebilir.

Altıncı maddedeki “Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurdum.” ifadesine bayan öğretmenler ($\bar{x}=3,67$) ile “çok” , erkekler ($\bar{x}=3,37$) ile “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Buradan bayanların, öğretmenlik mesleğini erkeklerden daha fazla idealleştirdiklerini söyleyebiliriz.

Yedinci maddedeki “Öğretmenlik benim kişiliğime en uygun meslek” ifadesine bayan öğretmenler ($\bar{x}=3,87$) , erkeklerden ($\bar{x}=3,44$) daha fazla katılmaktadırlar. Bu durumda bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini kendi kişiliklerine erkeklerden daha fazla uygun gördükleri söylenebilir. Yani bayan öğretmenlerin birey-iş uyumlarının erkeklerden daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Çizelge 4.14. Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sh	t	sd	p
Duygusal Adanmışlık	Bayan	360	27,23	5,37	0,28	5,204	745	,000*
	Erkek	387	25,22	5,18	0,26			

($p<,05$)*

Çizelge 4.14.’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal adanmışlık faktöründen almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5,204$; $p<,001$).

Söz konusu farklılık bayan öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha fazla duygusal adanmışlık göstermektedirler. Ayrıca bayan öğretmenler öğretmenlik mesleğinin kendi kişiliklerine en uygun meslek olduğunu ve öğretmenlik yapmaktan mutlu olduklarını ifade etmektedirler. Bu durum bayan öğretmenlerin duygusal yönden daha hassas, şefkatli, merhametli, ilgili ve çocuk yetiştirmeye daha yatkın olmalarıyla açıklanabilir.

Çizelge 4.15. Devam Adanmışlığı (madde) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

Cinsiyet	Kadın N=360 (%48,2)			Erkek N=387 (%51,8)			t	sd	p
Madde no	\bar{x}	ss	sh	\bar{x}	ss	sh			
8	4,01	1,07	0,06	3,53	1,31	0,07	5,595	732,248	,000*
9	3,36	1,28	0,07	3,04	1,36	0,07	3,305	745	,001*
10	3,97	1,06	0,06	3,79	1,08	0,06	2,256	745	,024*
11	3,15	1,33	0,07	2,99	1,37	0,07	1,620	745	,106
12	2,75	1,29	0,07	2,82	1,29	0,07	-,731	745	,465
13	3,23	1,31	0,07	2,91	1,32	0,07	3,306	745	,001*
14	2,13	1,13	0,06	2,16	1,24	0,06	-,435	745	,664

(p<,05)*

Çizelge 4.15. incelendiğinde devam adanmışlığı boyutundaki maddelerden 11., 12. ve 14. maddelerde bayan ve erkek öğretmenlerin yanıtları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05).

8.,9., ve 13. maddelere verilen yanıtlarda bayan ve erkek öğretmenler arasında (p<,01) düzeyinde, 10. maddeye verilen yanıtlarda ise (p<,05) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Sekizinci maddedeki “Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.” ifadesine bayan öğretmenler (\bar{x} =4,01) , erkeklerden (\bar{x} =3,53) daha fazla katılmaktadırlar. Bu sonuca göre meslekten ayrılma kararının bayan öğretmenler için, erkek öğretmenlere göre daha maliyetli görüldüğünü söyleyebiliriz. Bu durumu bayanların mesleklerinin getirdiği imkânlara verdikleri önemle ve bunu başka bir meslekte elde edemeyeceklerini düşünmeleriyle açıklayabiliriz.

Dokuzuncu maddedeki, “Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıysaydım hayatım alt üst olurdu.” ifadesine bayan öğretmenler (\bar{x} =3,36) , erkeklerden (\bar{x} =3,04) daha fazla katılmaktadırlar. Buna göre bayan öğretmenlerin meslekten ayrılma konusunda erkeklerden daha çekingen oldukları ve erkeklerin bayanlara göre ayrılma niyetlerinin kendilerini daha az etkilediği söylenebilir.

Onuncu maddedeki, “Öğretmenlik, benim için, hem yapmak zorunda olduğum hem de sevdiğim bir meslek.” ifadesine bayan öğretmenler ($\bar{x}=3,97$) , erkeklerden ($\bar{x}=3,79$) daha fazla katılmaktadırlar. Erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı sevgisi ile mesleğe yönelik devam adanmışlığının bayanlardan daha düşük olduğu söylenebilir.

Onüçüncü maddedeki “Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı saygınlığı başka bir meslekte elde etmem çok zor.” ifadesine bayan öğretmenler ($\bar{x}=3,23$) ile erkeklerden ($\bar{x}=2,91$) daha fazla katılmaktadırlar. Bayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini erkek öğretmenlerden daha fazla saygın bir meslek olarak değerlendirdiklerini söyleyebiliriz. Ayrıca bu sonuca erkeklerin mesleki saygınlık konusuna bayanlar kadar öncelik vermemeleri neden olmuş olabilir.

Çizelge 4.16. Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sh	t	sd	p
Devam	Bayan	360	22,60	5,67	0,30	3,144	745	,002*
Adanmışlığı	Erkek	387	21,24	6,08	0,31			

($p<,05$)*

Çizelge 4.16.’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin devam adanmışlığı faktöründen almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,144$; $p<,01$). Söz konusu farklılık bayan öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha fazla devam adanmışlığı göstermektedirler. Ayrıca bayan öğretmenler öğretmenlik mesleğinden ayrılmalarının hayatlarını erkeklerden daha fazla etkileyeceğini, bunun zor bir karar olduğunu, öğretmenlik mesleğini sevdiklerini ve saygın bir meslek olarak gördükleri ifade etmişlerdir. Bu durum meslekten ayrılmanın bayan öğretmenlere daha fazla maliyetli olduğu sonucunu verebilir.

Çizelge 4.17. Normatif Adanmışlık (madde) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

Cinsiyet	Kadın N=360 (%48,2)			Erkek N=387 (%51,8)			t	sd	p
Madde no	\bar{x}	ss	sh	\bar{x}	ss	sh			
15	1,64	1,11	0,06	1,97	1,27	0,07	-3,744	742,072	,000*
16	2,18	1,36	0,07	2,45	1,39	0,07	-2,733	745	,006*
17	3,45	1,23	0,07	3,23	1,31	0,07	2,390	745	,017*
18	1,84	1,13	0,06	2,05	1,15	0,06	-2,550	745	,011*
19	2,84	1,25	0,07	2,77	1,26	0,06	0,690	745	,490
20	3,14	1,23	0,06	2,97	1,31	0,07	1,885	745	,060
21	3,99	1,07	0,06	3,65	1,07	0,05	4,378	745	,000*

(p<,05)*

Çizelge 4.17. incelendiğinde normatif adanmışlık boyutundaki maddelerden 19. ve 20. maddelerde bayan ve erkek öğretmenlerin yanıtları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05). 17. ve 18. maddelere verilen yanıtlarda bayan ve erkek öğretmenler arasında (p<,05), 15., 16. ve 21. maddelere verilen yanıtlarda da (p<,01) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Karakuş(2005), 15.,16. 19. ve 21. maddelerde anlamlı farklılık bulmuştur.

Onbeşinci maddedeki “Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.” ifadesine bayan öğretmenler (\bar{x} =1,64) ile “hiç” katılmamakta, erkek öğretmenler ise (\bar{x} =1,97) ile “az” katılmaktadırlar. Bu sonuca göre bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik normatif adanmışlıklarının erkeklerden daha fazla olduğu söylenebilir. Bu sonuca bayan öğretmenlerin mesleklerine yönelik yüksek sevgisi neden olmuş olabilir. Eroğlu(2007,92) araştırmasında bayan öğretmenlerin mesleğe yönelik adanmışlığını erkek öğretmenlerden anlamlı bir şekilde fazla bulmuştur.

Onaltıncı maddedeki, “Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım.” ifadesine bayan öğretmenler (\bar{x} =2,18) , erkeklerden (\bar{x} =2,45) daha az katılmaktadırlar. Buna göre bayan öğretmenlerin ekonomik karşılıklılık temeline ters olan normatif adanmışlığı düzeyinin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca bu madde 15. madde ile beraber

düşünüldüğünde bayan öğretmenlerin öğretmenliğe yönelik normatif adanmışlık düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Onyedinci maddedeki, “Öğretmenliği terk edersem kendimi suçlu hissederim. Çünkü bu ülkenin insanlarına karşı kendimi sorumlu hissediyorum.” ifadesine bayan öğretmenler ($\bar{x}=3,45$) ile “çok” , erkekler ise ($\bar{x}=3,23$) ile “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Buna göre bayan öğretmenlerin öğretim işlerine yönelik normatif adanmışlığının erkek öğretmenlerden daha çok olduğu ifade edilebilir. Bu sonuca bayan öğretmenlerin eğitimi erkeklerden daha fazla ülke için önemli ve sorumluluk gerektiren bir öge olarak görmeleri neden olmuş olabilir.

Onsekizinci maddedeki “Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı bu okul benim bağlılığımı hak etmiyor.” ifadesine bayan öğretmenler ($\bar{x}=1,84$) ile, erkekler de ($\bar{x}=2,05$) ile “az” düzeyde katılmaktadırlar. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha az katılmasının nedeni, erkek öğretmenlerin çalıştıkları okulla kendilerini özdeşleştirememelerinin ve okul personeli ile bayan öğretmenlerin daha kolay ilişkiler kurması olabilir.

Yirmibirinci maddedeki “Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum. (öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı).” ifadesine bayan öğretmenler ($\bar{x}=3,99$) , erkeklerden ($\bar{x}=3,65$) daha fazla katılmaktadırlar. Bu durumda bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin kendisine yönelik kazançları, erkeklere kazandırdıklarından daha fazla görülmektedir. Sonuçlar bayan öğretmenlerin meslekten ayrılmaya karşılık hayatlarının alt üst olacağını düşünme görüşleri ile paralellik göstermektedir. Bu madde 15. ve 16. maddelerle beraber incelendiğinde bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik normatif adanmışlık düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Eroğlu(2007) da araştırmasında bayan öğretmenlerin mesleğe yönelik adanmışlığını erkek öğretmenlerden anlamlı bir şekilde yüksek bulmuştur.

Çizelge 4.18. Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sh	t	sd	p
Normatif	Bayan	360	25,76	5,68	0,30	4,051	745	,000*
Adanmışlık	Erkek	387	24,14	5,24	0,27			

($p<,05$)*

Çizelge 4.18.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin normatif adanmışlık faktöründen almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4,051$; $p<,001$). Söz konusu farklılık bayan öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha fazla normatif adanmışlık göstermektedirler. Ayrıca bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre; öğretmenlik mesleğine daha fazla sadakat göstermekte olduklarını, meslekten ayrılma halinde vicdan azabı duyacaklarını, insanlara karşı daha fazla sorumluluk hissettiklerini ve mesleğin kendilerine çok şey kazandırdığını ifade etmişlerdir.

4.3.2. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Örneklemi yanıtlayan öğretmenler arasında dul ve boşanmış seçeneğini seçen yeterli sayıda kişi olmadığı ve bu deneklerin bu seçenekleri işaretlemelerindeki çekincelerinden dolayı medeni durum değişkeninde evli ($N=143$, %19,1) ve bekâr ($N=594$, %79,5) seçenekleri için istatistik yapılmış, dul ve boşanmış seçenekleri istatistik dışı bırakılmıştır.

Çizelge 4.19. Duygusal Adanmışlık (madde) puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

Medeni Durum	Bekâr $N=143$ (%19,1)			Evli $N=594$ (%79,5)			t	sd	p
Madde no	\bar{x}	ss	sh	\bar{x}	ss	sh			
1	3,80	1,06	0,09	3,75	1,20	0,05	0,425	237,544	,671
2	3,50	1,17	0,10	3,60	1,16	0,05	-0,999	735	,318
3	4,18	0,83	0,07	4,28	0,86	0,04	-1,183	735	,237
4	2,29	1,32	0,11	2,25	1,30	0,05	0,336	735	,737
5	2,30	1,35	0,11	2,32	1,26	0,05	-0,175	735	,861
6	3,36	1,25	0,10	3,55	1,37	0,06	-1,491	735	,136
7	3,50	1,16	0,10	3,67	1,19	0,05	-1,544	735	,123

($p<,05$)*

Çizelge 4.19. incelendiğinde duygusal adanmışlık boyutundaki maddelerden hiçbirinde bekâr ve evli öğretmenlerin yanıtları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>,05$). Karakuş (2005), duygusal adanmışlık boyutundaki maddelerden 3. ve 7. maddelerde anlamlı farklılık bulmuştur. Eroğlu (2007) ise adanmışlık odaklarından öğretim işlerine adanma, okula adanma, çalışma grubuna adanma boyutlarında anlamlı bir farklılık bulamazken, öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Çizelge 4.20. Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

Medeni Durum		N	\bar{x}	ss	sh	t	sd	p
Duygusal	Bekâr	143	22,93	4,30	0,36	-1,204	735	,229
Adanmışlık	Evli	594	23,43	4,45	0,18			

($p<,05$)*

Çizelge 4.20.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin duygusal adanmışlık faktöründen almış oldukları puanların, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,204$; $p>,05$).

Çizelge 4.21. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

Medeni Durum	Bekâr N=143 (%19,1)			Evli N=594 (%79,5)			t	sd	p
Madde no	\bar{x}	Ss	sh	\bar{x}	ss	sh			
8	3,82	1,21	0,10	3,75	1,22	0,05	0,624	735	,533
9	3,18	1,22	0,10	3,21	1,35	0,06	-0,232	233,005	,817
10	3,69	1,12	0,09	3,92	1,05	0,04	-2,297	206,241	,023*
11	2,73	1,42	0,12	3,13	1,33	0,05	-3,192	735	,001*
12	2,48	1,25	0,10	2,86	1,30	0,05	-3,156	735	,002*
13	3,15	1,27	0,11	3,06	1,34	0,06	0,725	735	,469
14	2,17	1,16	0,10	2,14	1,20	0,05	0,208	735	,835

($p<,05$)*

Çizelge 4.21. incelendiğinde devam adanmışlığı boyutundaki maddelerden 8., 9., 13. ve 14. maddelerde bekâr ve evli öğretmenlerin yanıtları arasında anlamlı bir farklılık

bulunamamıştır ($p>,05$). 11. ve 12. maddelere verilen yanıtlarda bekâr ve evli öğretmenler arasında ($p<,01$) düzeyinde, 10. maddeye verilen yanıtlarda ise ($p<,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Karakuş (2005), 12. ve 14. maddelere verilen cevaplarda anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Onuncu maddedeki, “Öğretmenlik, benim için, hem yapmak zorunda olduğum hem de sevdiğim bir meslek.” ifadesine bekâr öğretmenler ($\bar{x}=3,69$) , evli öğretmenlerden ($\bar{x}=3,92$) daha az katılmaktadırlar. Buna göre evli öğretmenlerin mesleği sürdürme konusunda kendilerini bekâr öğretmenlerden daha zorunlu hissettikleri söylenebilir. Bu sonuca evli öğretmenlerin kurmuş oldukları aile düzeninin yapısı ve getirdiği sorumluluk da neden olmuş olabilir.

Onbirinci maddedeki, “Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten ayrılmak benim için çok zor.” ifadesine bekâr öğretmenler ($\bar{x}=2,73$) , evli öğretmenlerden ($\bar{x}=3,13$) daha az katılmaktadırlar. Sonuçlara göre bekâr öğretmenlerin iş değiştirme konusunda evli öğretmenlerden daha rahat davranabildikleri söylenebilir. Evlenip bir düzen kuran insanların mesleklerinden ayrılması zorlaşmakta, bunun yanında çocuk ve yaş faktörünün de devreye girmesi alternatif iş olanaklarının azalmasına neden olabilmektedir. 10. ve 11. maddeler birlikte incelendiğinde evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha fazla öğretmenlik mesleğine yönelik devam adanmışlığı yaşadıkları söylenebilir.

Onikinci maddedeki “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.” ifadesine bekâr öğretmenler ($\bar{x}=2,48$) ile “az” düzeyde katılırken, evli öğretmenler ($\bar{x}=2,86$) “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Buradan evli öğretmenlerin okullarına yönelik yaptıkları yatırımların bekâr öğretmenlere göre daha fazla olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Ayrıca evli öğretmenlerin okula yönelik devam adanmışlığının da bekâr öğretmenlerden fazla olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara evli öğretmenlerin okullarına yönelik zaman içinde emek, zaman vb. gibi yatırımlarının artmış olması ya da evli öğretmenler tarafından öyle algılanması neden olmuş olabilir.

Çizelge 4.22. Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

Medeni Durum		N	\bar{x}	ss	sh	t	sd	p
Devam	Bekâr	143	21,22	6,05	0,51	-1,559	735	,119
Adanmışlığı	Evli	594	22,08	5,90	0,24			

(p<,05)*

Çizelge 4.22.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin devam adanmışlığı faktöründen almış oldukları puanların, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t=-1,559 ; p>,05).

Çizelge 4.23. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

Medeni Durum	Bekâr N=143 (%19,1)			Evli N=594 (%79,5)			t	sd	p
Madde no	\bar{x}	ss	sh	\bar{x}	ss	sh			
15	1,52	0,97	0,08	1,89	1,26	0,05	-3,864	269,045	,000*
16	2,23	1,32	0,11	2,35	1,39	0,06	-0,929	735	,353
17	3,31	1,34	0,11	3,34	1,27	0,05	-0,271	735	,787
18	1,85	1,13	0,09	1,98	1,15	0,05	-1,251	735	,211
19	2,85	1,22	0,10	2,79	1,27	0,05	0,499	735	,618
20	3,22	1,26	0,11	3,01	1,28	0,05	1,766	735	,078
21	3,90	1,06	0,09	3,79	1,09	0,04	1,117	735	,264

(p<,05)*

Çizelge 4.23. incelendiğinde normatif adanmışlık boyutundaki maddelerden 16., 17., 18., 19., 20. ve 21. maddelerde bekâr ve evli öğretmenlerin yanıtları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>,05). 15. maddeye verilen yanıtlarda bekâr ve evli öğretmenler arasında (p<,001) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Karakuş (2005), 15., 16.,18. ve 21. maddelere verilen cevaplarda anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Onbeşinci maddedeki, “Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.” ifadesine bekâr öğretmenler (\bar{x} =1,64) ile “hiç katılmıyorum” düzeyinde, evli öğretmenler ise (\bar{x} =1,97) ile “az katılıyorum” düzeyinde yanıtlamışlardır. Buna göre bekâr öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini evlilere kıyasla

daha yüksek bir oranda sadık kalmaya değer gördükleri söylenebilir. Madde sonucu Karakuş(2005) ile paralellik göstermektedir. Bu sonuca evli öğretmenlerin zaman içerisinde artan ailevi ve sosyal sorumluluklarından dolayı öğretmenlik mesleğine yönelik normatif adanmışlığının zayıflaması neden olabilir.

Çizelge 4.24. Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarıdır

Medeni Durum		N	\bar{x}	ss	sh	t	sd	p
Normatif	Bekâr	143	18,89	3,38	0,28	-,859	735	,390
Adanmışlık	Evli	594	19,16	3,46	0,14			

(p<,05)*

Çizelge 4.24.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin normatif adanmışlık faktöründen almış oldukları puanların, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t=-0,859 ; p>,05).

4.3.3. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Çizelge 4.25. Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde No	İlköğretim (N=399)		Genel Lise (N=120)		Meslek Lisesi (N=127)		Anadolu Lisesi (N=101)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
1	3,89	1,09	3,90	1,21	3,38	1,20	3,59	1,24	7,574	,000*	,037	Tamhane
2	3,71	1,14	3,49	1,12	3,24	1,15	3,54	1,17	5,741	,001*	,957	Scheffe
3	4,29	0,84	4,38	0,76	4,04	0,92	4,26	0,89	3,758	,011*	,635	Scheffe
4	2,07	1,24	2,48	1,43	2,35	1,28	2,58	1,32	6,390	,000*	,017	Tamhane
5	2,09	1,18	2,55	1,36	2,51	1,29	2,63	1,33	8,842	,000*	,002	Tamhane
6	3,60	1,27	3,64	1,46	3,28	1,33	3,30	1,43	3,089	,027*	,012	LSD
7	3,68	1,15	3,81	1,23	3,49	1,19	3,52	1,20	1,967	,118	-	-

(p<,05)*

Çizelge 4.25'te görüldüğü üzere duygusal adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonucunda 1.

(F=7,574;p.<,001), 2. (F=5,741;p.<,01), 3. (F=3,758;p.<,05), 4. (F=6,390; p.<,001), 5. (F=8,842; p.<,001) ve 6. (F=3,089; p.<,05) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.26. Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının okul türü değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçlarıdır

	(I)	(J) Okulun Türü											
		İlköğretim (a)			Genel Lise (b)			Meslek Lisesi (c)			Anadolu Lisesi (d)		
		(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
Madde 1	(a)				-0,013	0,123	1,000	0,509*	0,120	0,000	0,293	0,135	0,176
	(b)	0,013	0,123	1,000				0,522*	0,153	0,005	0,306	0,165	0,336
	(c)	-0,509*	0,120	0,000	-0,522*	0,153	0,005				-0,216	0,163	0,711
	(d)	-0,293	0,135	0,176	-0,306	0,165	0,336	0,216	0,163	0,711			
Madde 2	(a)				0,223	0,119	0,323	0,470*	0,117	0,001	0,170	0,128	0,621
	(b)	-0,223	0,119	0,323				0,248	0,146	0,410	-0,053	0,155	0,990
	(c)	-0,470*	0,117	0,001	-0,248	0,146	0,410				-0,300	0,153	0,276
	(d)	-0,170	0,128	0,621	0,053	0,155	0,990	0,300	0,153	0,276			
Madde 3	(a)				-0,084	0,088	0,824	0,251*	0,087	0,039	0,033	0,095	0,989
	(b)	0,084	0,088	0,824				0,336*	0,108	0,023	0,118	0,115	0,789
	(c)	-0,251*	0,087	0,039	-0,336*	0,108	0,023				-0,218	0,113	0,296
	(d)	-0,033	0,095	0,989	-0,118	0,115	0,789	0,218	0,113	0,296			
Madde 4	(a)				-0,407*	0,145	0,032	-0,279	0,129	0,179	-0,516*	0,145	0,003
	(b)	0,407*	0,145	0,032				0,129	0,173	0,975	-0,109	0,185	0,992
	(c)	0,279	0,129	0,179	-0,129	0,173	0,975				-0,238	0,174	0,680
	(d)	0,516*	0,145	0,003	0,109	0,185	0,992	0,238	0,174	0,680			
Madde 5	(a)				-0,457*	0,138	0,007	-0,419*	0,129	0,008	-0,541*	0,145	0,002
	(b)	0,457*	0,138	0,007				0,038	0,169	1,000	-0,084	0,182	0,998
	(c)	0,419*	0,129	0,008	-0,038	0,169	1,000				-0,122	0,175	0,982
	(d)	0,541*	0,145	0,002	0,084	0,182	0,998	0,122	0,175	0,982			
Madde 6	(a)				-0,040	0,139	0,773	0,318*	0,136	0,020	0,304*	0,149	0,041
	(b)	0,040	0,139	0,773				0,358*	0,170	0,035	0,345	0,180	0,056
	(c)	-0,318*	0,136	0,020	-0,358*	0,170	0,035				-0,014	0,178	0,939
	(d)	-0,304*	0,149	0,041	-0,345	0,180	0,056	0,014	0,178	0,939			

(p<,05)*

Çizelge 4.26’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin duygusal adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

1. maddedeki “Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım” ifadesine verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,001$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine, genel lise grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde genel lise öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu durum meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel iklim ve çalışma koşullarının zorluğundan, bunun yanında meslek lisesi öğretmenlerinin alternatif iş olanaklarından kaynaklanabilir.

2. maddedeki “Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin, meslek lisesi öğretmenlerinden daha fazla milli eğitim sistemine karşı duygusal adanmışlık gösterdiği söylenebilir.

3. maddedeki “Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası.” ifadesine verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine, genel lise grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde genel lise öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçla ilköğretim ve genel lise öğretmenlerinin, meslek lisesi öğretmenlerinden daha fazla öğretmenlik mesleğine yönelik duygusal adanmışlık gösterdikleri söylenebilir.

4. maddedeki “Bu okulda kendimi “ailenin bir üyesi” olarak hissetmiyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, genel lise grubu ile ilköğretim grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri aleyhine, anadolu lisesi grubu ile ilköğretim grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri aleyhine gerçekleşmiştir. Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin anadolu lisesi ve genel lise öğretmenlerine göre daha fazla çalışma arkadaşlarına yönelik duygusal adanmışlık gösterdikleri söylenebilir. Bu durum ilköğretim okullarında gerçekleşen olumlu kültür ve öğretmenlerin daha fazla bir arada bulunmalarından kaynaklanıyor olabilir.

5. maddedeki “Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış” hissetmiyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile genel lise, ilköğretim grubu ile meslek lisesi ve ilköğretim grubu ile anadolu lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri aleyhine gerçekleşmiştir. Buna göre ilköğretim

okulu öğretmenlerinin anadolu lisesi, genel lise ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha fazla okula yönelik duygusal adanmışlık gösterdikleri söylenebilir.

6. maddedeki “Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında ve ilköğretim grubu ile anadolu lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine, genel lise grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde genel lise öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçla ilköğretim öğretmenlerinin, meslek lisesi ve anadolu lisesi öğretmenlerinden daha fazla, ayrıca genel lise öğretmenlerinin, meslek lisesi öğretmenlerinden daha fazla öğretmenlik mesleğini idealleştirdikleri sonucuna varılabilir.

Çizelge 4.27. Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının okul türü değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Scheffe) testi sonuçlarıdır

Duygusal Adanm.	(J) Okulun Türü											
	İlköğretim (a)			Genel Lise (b)			Meslek Lisesi (c)			Anadolu Lisesi (d)		
	(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
	(a)			0,818	0,550	0,529	2,435*	0,538	0,000	2,010*	0,588	0,009
	(b)	-0,818	0,550	0,529			1,617	0,672	0,123	1,192	0,713	0,425
	(c)	-2,435*	0,538	0,000	-1,617	0,672	0,123			-0,425	0,704	0,947
	(d)	-2,010*	0,588	0,009	-1,192	0,713	0,425	0,425	0,704	0,947		

($p<,05$)*

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu grupların aritmetik ortalamaları arası fark anlamlı bulunmuş ($F=4,128$; $p=0,006$) ve (Levene $p=,512$) sonrasında Scheffe testi uygulanmıştır. Bu test sonucu duygusal adanmışlık faktörü sorularına verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,001$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine, ilköğretim grubu ile anadolu lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir.

Bu sonuca göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin meslek lisesi ve anadolu lisesi öğretmenlerine göre daha fazla duygusal adanmışlık yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca ilköğretim okulu öğretmenleri milli eğitim sistemine, öğretmenlik mesleğine ve okullarına olan duygusal adanmışlıklarını diğer öğretmenlerden yüksek olarak belirtmişlerdir. Bu sonuca ilköğretim öğretmenlerinin olumlu okul ve arkadaş çalışan iklimi yanında, öğrencilerinin yaşları itibarıyla onlara karşı olan ilgi, sevgi ve yetiştirme istekleri de neden olmuş olabilir.

Çizelge 4.28. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan (ANOVA) testi sonuçlarıdır

Madde	İlköğretim (N=399)		Genel Lise (N=120)		Meslek Lisesi (N=127)		Anadolu Lisesi (N=101)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
8	3,87	1,15	3,88	1,24	3,40	1,30	3,64	1,28	5,537	,001*	,073	Scheffe
9	3,25	1,31	3,30	1,34	3,02	1,39	3,10	1,32	1,389	,245	-	-
10	3,89	1,09	4,07	0,99	3,74	1,00	3,75	1,13	2,454	,062	-	-
11	2,96	1,35	3,21	1,35	3,11	1,36	3,25	1,33	1,841	,138	-	-
12	2,85	1,28	2,92	1,31	2,52	1,21	2,71	1,37	2,659	,047*	,603	LSD
13	3,11	1,35	3,21	1,33	2,90	1,24	2,92	1,31	1,723	,161	-	-
14	2,09	1,15	2,15	1,24	2,27	1,22	2,22	1,21	0,919	0,431	-	-

(p<,05)*

Çizelge 4.28’de görüldüğü üzere devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonucunda 8. (F=5,537;p<,01), ve 12. (F=2,659; p<,05) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.29. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının okul türü değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testleri sonuçlarıdır

	(I)	(J) Okulun Türü											
		İlköğretim (a)			Genel Lise (b)			Meslek Lisesi (c)			Anadolu Lisesi (d)		
		(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.
Madde 8	(a)				-0,014	0,126	1,000	0,468*	0,123	0,003	0,226	0,135	0,421
	(b)	0,014	0,126	1,000				0,482*	0,154	0,021	0,240	0,163	0,541
	(c)	-0,468*	0,123	0,003	-0,482*	0,154	0,021				-0,242	0,161	0,522
	(d)	-0,226	0,135	0,421	-0,240	0,163	0,541	0,242	0,161	0,522			
Madde 12	(a)				-0,067	0,134	0,617	0,330*	0,131	0,012	0,137	0,143	0,340
	(b)	0,067	0,134	0,617				0,397*	0,164	0,016	0,204	0,174	0,241
	(c)	-0,330*	0,131	0,012	-0,397*	0,164	0,016				-0,193	0,172	0,261
	(d)	-0,137	0,143	0,340	-0,204	0,174	0,241	0,193	0,172	0,261			

(p<,05)*

Çizelge 4.29’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

8. maddedeki “Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.” ifadesine verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine, genel lise grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde genel lise öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre meslek lisesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik devam adanmışlığı düzeylerinin diğer iki gruptan daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durum meslek lisesi öğretmenlerinin diğer grup öğretmenlerine göre daha fazla mesleki yetenek ve alternatif iş imkânına sahip olmasından kaynaklanabilir.

12. maddedeki “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,05$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine, genel lise grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,05$ düzeyinde genel lise öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre ilköğretim ve genel liselerde görev yapan öğretmenler meslek lisesi öğretmenlerine göre okula yönelik yaptıkları yatırımları daha yüksek olarak algılamaktadırlar ve okula yönelik devam adanmışlıkları yüksektir. Bu durum ilköğretim ve genel lise öğretmenlerinin meslek lisesi öğretmenlerine göre daha fazla örgütsel özdeşleşmelerinden kaynaklanabilir. 8. ve 12. Madde sonuçları Karakuş (2005)’in araştırmasındaki meslek lisesi öğretmenlerinin sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Çizelge 4.30. Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları

Gruplar	N,x,ss değerleri			Kaynak	ANOVA				
	N	\bar{x}	ss		KT	SD	KO	F	p.
İlköğretim	399	22,02	5,84	G.Arası	212,476	3	70,825	2,031	,108
Genel Lise	120	22,73	5,61	G.İçi	25905,379	743	34,866		
Meslek Lisesi	127	20,95	6,17						
Anadolu Lisesi	101	21,59	6,18	Toplam	26117,855	746			
Toplam	747	21,90	5,92						

($p<,05$)*

Devam adanmışlığı faktörü sorularına verilen cevaplarda okul türü gruplarından hiçbirisi lehine ya da aleyhine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F=2,031;p>05$).

Çizelge 4.31. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde No	İlköğretim (N=399)		Genel Lise (N=120)		Meslek Lisesi (N=127)		Anadolu Lisesi (N=101)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
15	1,59	1,10	1,89	1,19	2,24	1,34	2,07	1,30	11,820	,000*	,000	Tamhane
16	2,22	1,33	2,31	1,36	2,57	1,47	2,41	1,42	2,165	,091	-	
17	3,44	1,29	3,33	1,24	3,06	1,28	3,27	1,22	2,964	,031*	,290	Scheffe
18	1,77	1,05	2,15	1,14	2,16	1,28	2,18	1,22	7,473	,000*	,005	Tamhane
19	3,01	1,26	2,89	1,31	2,31	1,08	2,50	1,15	12,581	,000*	,255	Scheffe
20	3,23	1,27	3,27	1,36	2,52	1,11	2,77	1,14	13,410	,000*	,008	Tamhane
21	3,92	1,04	4,01	1,05	3,44	1,14	3,59	1,07	9,404	,000*	,182	Scheffe

(p<,05)*

Çizelge 4.31’de görüldüğü üzere normatif adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonucunda 15. (F=11,820; p<,001), 17. (F=2,964; p<,05), 18. (F=7,473; p<,001), 19. (F=12,581; p<,001), 20.(F=13,410; p<,001) ve 21. (F=9,404; p<,001) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.32. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının okul türü değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Testi sonuçlarıdır

	(I)	(J) Okulun Türü											
		İlköğretim (a)			Genel Lise (b)			Meslek Lisesi (c)			Anadolu Lisesi (d)		
		(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.
Madde 15	(a)				-0,300	0,122	0,086	-0,645*	0,131	0,000	-0,478*	0,140	0,005
	(b)	0,300	0,122	0,086				-0,345	0,161	0,184	-0,178	0,169	0,877
	(c)	0,645*	0,131	0,000	0,345	0,161	0,184				0,167	0,175	0,919
	(d)	0,478*	0,140	0,005	0,178	0,169	0,877	-0,167	0,175	0,919			
Madde 17	(a)				0,116	0,132	0,857	0,378*	0,129	0,037	0,174	0,142	0,681
	(b)	-0,116	0,132	0,857				0,262	0,162	0,454	0,058	0,172	0,990
	(c)	-0,378*	0,129	0,037	-0,262	0,162	0,454				-0,204	0,169	0,693
	(d)	-0,174	0,142	0,681	-0,058	0,172	0,990	0,204	0,169	0,693			
Madde 18	(a)				-0,381*	0,116	0,008	-0,388*	0,125	0,013	-0,409*	0,132	0,014
	(b)	0,381*	0,116	0,008				-0,007	0,153	1,000	-0,028	0,160	1,000
	(c)	0,388*	0,125	0,013	0,007	0,153	1,000				-0,021	0,166	1,000
	(d)	0,409*	0,132	0,014	0,028	0,160	1,000	0,021	0,166	1,000			
Madde 19	(a)				0,116	0,128	0,844	0,693*	0,125	0,000	0,503*	0,137	0,004
	(b)	-0,116	0,128	0,844				0,577*	0,156	0,004	0,387	0,166	0,143
	(c)	-0,693*	0,125	0,000	-0,577*	0,156	0,004				-0,190	0,164	0,718
	(d)	-0,503*	0,137	0,004	-0,387	0,166	0,143	0,190	0,164	0,718			

Madde 20	(a)	-0,036	0,140	1,000	0,711*	0,117	0,000	0,458*	0,130	0,003
	(b)	0,036	0,140	1,000	0,747*	0,159	0,000	0,494*	0,168	0,022
	(c)	-0,711*	0,117	0,000	-0,747*	0,159	0,000	-0,253	0,150	0,448
	(d)	-0,458*	0,130	0,003	-0,494*	0,168	0,022	0,253	0,150	0,448
Madde 21	(a)	-0,084	0,111	0,904	0,484*	0,108	0,000	0,331	0,119	0,052
	(b)	0,084	0,111	0,904	0,567*	0,136	0,001	0,414*	0,144	0,041
	(c)	-0,484*	0,108	0,000	-0,567*	0,136	0,001	-0,153	0,142	0,762
	(d)	-0,331	0,119	0,052	-0,414*	0,144	0,041	0,153	0,142	0,762

(p<,05)*

Çizelge 4.32’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin normatif adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

15. maddedeki “Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.” ifadesine verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,001$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri aleyhine, ilköğretim grubu ile anadolu lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri aleyhine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre ilköğretim okulu öğretmenleri öğretmenlik mesleğini, anadolu lisesi ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha fazla ömür boyu sadık kalmaya değer görmektedirler.

17. maddedeki “Öğretmenliği terk edersem kendimi suçlu hissederim. Çünkü bu ülkenin insanlarına karşı kendimi sorumlu hissediyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasındaki fark, ilköğretim grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,05$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç ile meslek lisesi öğretmenlerinin kültürel sosyalleşme sürecinde kazanılan değerlerden kaynaklanan normatif adanmışlık düzeylerinin ilköğretim okulu öğretmenlerinden düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuca meslek lisesi öğretmenlerin değer algılarının, öğrenci ve okul ikliminin yol açması mümkündür. 15. madde ile beraber değerlendirildiğinde meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik normatif adanmışlıklarının diğer grup öğretmenlerinden daha düşük olduğu söylenebilir.

18. maddedeki “Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı bu okul benim bağlılığımı hak etmiyor.” ifadesine verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile diğer öğretmenler grubu ortalaması arasında $p<,05$

düzeyinde ilköğretim öğretmenleri aleyhine gerçekleşmiştir. Bu sonuçla ilköğretim okulu öğretmenlerinin okula yönelik normatif adanmışlık düzeyinin diğer okul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu sonuca ilköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik anlaşıma (yükümlülük) düzeylerinin diğer okul öğretmenlerinden daha yüksek olması olasılığı neden olabilir.

19. maddedeki “Şu anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, meslek lisesi grubu ile ilköğretim ve genel lise grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde meslek lisesi öğretmenleri aleyhine, anadolu lisesi grubu ile ilköğretim grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine farklılık gerçekleşmiştir. Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalışma arkadaşlarına duydukları normatif adanmışlık düzeylerinin anadolu lisesi ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum ilköğretim okullarında gerçekleşen olumlu iklimden ve meslek liseleri öğretmenlerinin değer yargılarından kaynaklanıyor olabilir.

20. maddedeki “Okuluma çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı).” ifadesine verilen cevaplar arasında fark, ilköğretim grubu ile meslek lisesi ve anadolu lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine, genel lise grubu ve meslek lisesi grubu arasında $p<,01$ ve genel lise ve anadolu lisesi grubu arasında $p<,05$ düzeyinde genel lise öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçla ilköğretim okulu ve genel lise öğretmenlerinin diğer okulların öğretmenlerine göre okullarına daha fazla borçluluk hissettikleri düşünülebilir.

21. maddedeki “Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum. (öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı).” ifadesine verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,001$ düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine, genel lise grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında $p<,01$ düzeyinde genel lise öğretmenleri lehine ve genel lise grubu ile anadolu lisesi grubu ortalaması arasında $p<,05$ düzeyinde genel lise öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçla ilköğretim öğretmenlerinin, meslek lisesi öğretmenlerinden ve genel lise öğretmenlerinin de anadolu lisesi ve meslek lisesi öğretmenlerinden daha fazla öğretmenlik mesleğine yönelik normatif adanmışlık duyduğunu belirtebiliriz.

Çizelge 4.33. Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının okul türü değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Scheffe) testi sonuçlarıdır

Normatif Adanm.	(J) Okulun Türü											
	(I) İlköğretim (a)			Genel Lise (b)			Meslek Lisesi (c)			Anadolu Lisesi (d)		
	(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
	(a)			0,878	0,555	0,476	3,642*	0,544	0,000	2,535*	0,594	0,000
	(b)	-0,878	0,555	0,476			2,764*	0,679	0,001	1,657	0,720	0,153
	(c)	-3,642*	0,544	0,000	-2,764*	0,679	0,001			-1,107	0,711	0,490
	(d)	-2,535*	0,594	0,000	-1,657	0,720	0,153	1,107	0,711	0,490		

(p<,05)*

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu grupların aritmetik ortalamaları arası fark anlamlı bulunmuş (F=4,609;p=,003) ve (Levene p=,641) sonrasında Scheffe testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre normatif adanmışlık faktörü sorularına verilen cevaplar arasında, ilköğretim grubu ile meslek lisesi grubu ve anadolu lisesi grubu ortalaması arasında p<,001 düzeyinde ilköğretim öğretmenleri lehine, genel lise grubu ile meslek lisesi grubu ortalaması arasında p<,01 düzeyinde genel lise öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, meslek lisesi ve anadolu lisesi öğretmenlerine göre daha fazla normatif adanmışlık yaşadıkları ve genel lise öğretmenlerinin, meslek lisesi öğretmenlerine göre daha fazla normatif adanmışlık yaşadıkları söylenebilir. Meslek lisesi öğretmenlerinin, diğer öğretmenlere göre daha düşük düzeyde normatif adanmışlık yaşamasının sebepleri araştırılarak artırılması amaçlanabilir.

4.3.4. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Çizelge 4.34. Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	21-30 Yaş (N=196)		31-40 Yaş (N=281)		41-50 Yaş (N=226)		51 ve üstü (N=42)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
1	3,82	1,11	3,70	1,18	3,78	1,23	3,86	1,00	0,534	,659	-	-
2	3,44	1,16	3,56	1,13	3,60	1,18	4,19	1,02	5,014	,002*	0,078	Tamhane
3	4,12	0,87	4,13	0,88	4,42	0,80	4,81	0,40	13,111	,000*	0,000	Tamhane
4	2,19	1,27	2,32	1,27	2,19	1,32	2,43	1,55	0,764	,514	-	-
5	2,31	1,34	2,38	1,27	2,28	1,20	2,10	1,32	0,693	,556	-	-
6	3,44	1,30	3,40	1,32	3,58	1,41	4,29	1,04	5,765	,001*	0,034	Tamhane
7	3,66	1,15	3,51	1,23	3,68	1,16	4,29	0,83	5,615	,001*	0,001	Tamhane

(p<,05)*

Çizelge 4.34'te görüldüğü üzere duygusal adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonucunda 2.(F=5,014;p.<.01), 3.(F=13,111; p.<.001), 6.(F=5,765;p.<.01) ve 7.(F=5,615; p.<.01) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.35. Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının yaş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Testi sonuçlarıdır

	(I)	(J) Yaş											
		21-30Yaş (a)			31-40Yaş (b)			41-50Yaş (c)			>51 Yaş (d)		
		(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.
Madde 2	(a)				-0,116	0,107	0,856	-0,163	0,114	0,632	-0,752*	0,177	0,000
	(b)	0,116	0,107	0,856				-0,047	0,104	0,998	-0,635*	0,171	0,003
	(c)	0,163	0,114	0,632	0,047	0,104	0,998				-0,589*	0,176	0,008
	(d)	0,752*	0,177	0,000	0,635*	0,171	0,003	0,589*	0,176	0,008			
Madde 3	(a)				-0,006	0,082	1,000	-0,302*	0,082	0,002	-0,687*	0,088	0,000
	(b)	0,006	0,082	1,000				-0,297*	0,075	0,000	-0,681*	0,081	0,000
	(c)	0,302*	0,082	0,002	0,297*	0,075	0,000				-0,385*	0,081	0,000
	(d)	0,687*	0,088	0,000	0,681*	0,081	0,000	0,385*	0,081	0,000			
Madde 6	(a)				0,045	0,122	0,999	-0,131	0,132	0,901	-0,842*	0,186	0,000
	(b)	-0,045	0,122	0,999				-0,177	0,123	0,623	-0,887*	0,179	0,000
	(c)	0,131	0,132	0,901	0,177	0,123	0,623				-0,710*	0,186	0,002
	(d)	0,842*	0,186	0,000	0,887*	0,179	0,000	0,710*	0,186	0,002			
Madde 7	(a)				0,158	0,111	0,633	-0,018	0,113	1,000	-0,622*	0,153	0,001
	(b)	-0,158	0,111	0,633				-0,176	0,106	0,464	-0,780*	0,148	0,000
	(c)	0,018	0,113	1,000	0,176	0,106	0,464				-0,604*	0,150	0,001
	(d)	0,622*	0,153	0,001	0,780*	0,148	0,000	0,604*	0,150	0,001			

(p<.05)*

Çizelge 4.35'te görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin duygusal adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

2. maddedeki “Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, 51 ve üzeri yaş grubu ile diğer gruplar ortalaması arasında fark p<.01 düzeyinde 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine

gerçekleşmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin yaşının ilerledikçe eğitim sistemine olan adanmışlıklarının arttığıyla ifade edilebilir. Çizelge 4.34.'te de bu ortalama artışı görülebilir. Sonuca göre 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin eğitim sistemine yönelik adanmışlıklarının diğer grup öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

3. maddedeki “Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası.” ifadesine verilen cevaplar arasında, 51 ve üzeri yaş grubu ile diğer tüm gruplar ortalaması arasında fark $p<,001$ düzeyinde 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. 41-50 yaş grubu ile 21-30 ($p<,01$ düzeyinde) ve 31-40 ($p<,001$ düzeyinde) yaş grubu arasındaki fark 41-50 yaş grubu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Buradan öğretmenlerin yaşları ilerledikçe mesleklerine yönelik duygusal adanmışlığının arttığı sonucunu çıkarabiliriz. Eroğlu (2007;102) araştırmasında yaş grupları arasında öğretmenlik mesleğine adanmışlık yönünden herhangi bir farklılık bulmamıştır.

6. maddedeki “Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, 51 ve üzeri yaş grubu ile 21-30 ve 31-40 yaş grubu ortalaması arasında fark $p<,001$ düzeyinde, 41-50 yaş grubu ortalaması arasındaki fark da $p<,01$ düzeyinde 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçla 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerinin, diğer yaş gruplarından daha fazla öğretmenlik mesleğini idealleştirdikleri ve meslekleriyle özdeşleştikleri sonucuna varılabilir.

7. maddedeki “Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun meslek.” ifadesine verilen cevaplar arasında, 51 ve üzeri yaş grubu ile 31-40 yaş grubu ortalaması arasında fark $p<,001$ düzeyinde, 51 ve üzeri yaş grubu ile 21-30 ve 41-50 yaş grupları ortalaması arasındaki fark da $p<,01$ düzeyinde 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin, mesleklerini, kişilikleri ile diğer yaş gruplarından daha fazla özdeşleştirdikleri ifade edilebilir. Bu durumda geçen yıllarla birlikte öğretmenlik mesleğinin, öğretmenlerin hayatında daha büyük bir yer tutması sonucu çıkarılabilir.

Çizelge 4.36. Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının yaş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane'sT2) testi sonuçlarıdır

Duygusal Adanm.	(J) Yaş											
	21-30Yaş (a)			31-40Yaş (b)			41-50Yaş (c)			>51 Yaş (d)		
	(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
	(a)			0,394	0,530	0,975	-0,599	0,535	0,840	-2,920*	0,772	0,002
	(b)	-0,394	0,530	0,975			-0,993	0,455	0,165	-3,314*	0,719	0,000
	(c)	0,599	0,535	0,840	0,993	0,455	0,165			-2,321*	0,722	0,012
	(d)	2,920*	0,772	0,002	3,314*	0,719	0,000	2,321*	0,722	0,012		

(p<,05)*

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu grupların aritmetik ortalamaları arası fark anlamlı bulunmuş (F=5,346;p=,001) ve (Levene p=,031) sonrasında Tamhane'sT2 testi uygulanmıştır. Bu test sonucu duygusal adanmışlık faktörü maddelerine verilen cevaplar arasında, 51 ve üzeri yaş grubu ile; 21-30 yaş grubu ortalaması arasında fark p<,01 düzeyinde, 31-40 yaş grubu ortalaması arasında fark p<,001 düzeyinde ve 41-50 yaş grubu ortalaması arasındaki fark p<,05 düzeyinde 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin duygusal adanmışlıklarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenler diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek derecede milli eğitim sistemi sorunlarını kendi sorunları gibi gördükleri, öğretmenlik mesleği ile daha fazla özdeşleştikleri, öğretmenlik mesleğini ideal meslek olarak gördükleri, ve kişiliklerine uygun meslek olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara öğretmenlik mesleğine olan duygusal bağlılığın yıllar geçtikçe öğretmende yerleşmesi ve öğretmenliğin hayatlarında önemli bir yer alması neden olmuş olabilir.

Çizelge 4.37. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	21-30 Yaş (N=196)		31-40 Yaş (N=281)		41-50 Yaş (N=226)		51 yaş ve üstü (N=42)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
8	3,87	1,10	3,68	1,29	3,73	1,24	4,05	1,15	1,834	,140	-	-
9	3,24	1,22	3,28	1,35	3,12	1,36	2,81	1,52	1,969	,117	-	-
10	3,85	1,05	3,76	1,13	4,00	1,04	4,05	0,79	2,513	,057	-	-
11	2,98	1,38	3,11	1,36	3,10	1,31	3,00	1,53	0,455	,714	-	-
12	2,53	1,28	2,68	1,27	2,96	1,24	3,62	1,23	10,930	,000*	0,192	Scheffe
13	3,06	1,31	3,06	1,36	3,05	1,27	3,33	1,37	0,583	,626	-	-
14	2,06	0,98	2,00	1,13	2,32	1,33	2,62	1,41	5,657	,001*	0,000	Tamhane

(p<,05)*

Çizelge 4.37’de görüldüğü üzere devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonucunda 12.(F=10,930;p<,001) ve 14.(F=5,657; p<,01) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.38. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının yaş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Testi sonuçlarıdır

(I)	(J) Yaş											
	21-30Yaş (a)			31-40Yaş (b)			41-50Yaş (c)			>51 Yaş (d)		
	(I-J)	sh	p.	(t-j)	sh	p.	(t-j)	sh	p.	(t-j)	sh	p.
Madde 12	(a)			-0,149	0,118	0,657	-0,434*	0,123	0,006	-1,088*	0,215	0,000
	(b)	0,149	0,118	0,657			-0,285	0,113	0,096	-0,939*	0,209	0,000
	(c)	0,434*	0,123	0,006	0,285	0,113	0,096			-0,654*	0,212	0,024
	(d)	1,088*	0,215	0,000	0,939*	0,209	0,000	0,654*	0,212	0,024		
Madde 14	(a)			0,053	0,097	0,995	-0,262	0,113	0,117	-0,563	0,229	0,101
	(b)	-0,053	0,097	0,995			-0,315*	0,111	0,028	-0,615	0,228	0,056
	(c)	0,262	0,113	0,117	0,315*	0,111	0,028			-0,300	0,235	0,751
	(d)	0,563	0,229	0,101	0,615	0,228	0,056	0,300	0,235	0,751		

(p<,05)*

Çizelge 4.38’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

12. maddedeki “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, 51 ve üzeri yaş grubu ile; 21-30 ve 31-40 yaş grupları ortalaması arasında fark $p<,001$ düzeyinde, 41-50 yaş grubu ortalaması arasındaki fark ise $p<,01$ düzeyinde 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. 41-50 yaş grubu ortalaması ile 21-30 yaş grubu ortalaması arasındaki fark da $p<,01$ düzeyinde 41-50 yaş grubu öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Buna göre 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin okullarına yönelik devam adanmışlığı diğer yaş grubu öğretmenlerinden daha yüksek gerçekleşmektedir. Bu sonuç bireyin örgüte yaptığı yatırımların bireyin örgütte kalma süresi ve yaşı ile doğru orantılı olduğu varsayımını ortaya koyabilir. Eroğlu(2007) okula adanma faktörünün öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu bulmuştur.

14. maddedeki “Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı maddi kazançları başka bir meslekte elde etmem çok zor.” ifadesine verilen cevaplar arasında, 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu öğretmenleri ortalamaları arasında fark $p<,05$ düzeyinde 41-50 yaş grubu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.39. Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA					
Gruplar	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
21-30	196	21,59	5,18	G.Arası	184,649	3	61,550	1,759	,154
31-40	281	21,58	6,29	G.İçi	25931,598	741	34,995		
41-50	226	22,27	5,93						
51 ve üstü	42	23,48	6,48	Toplam	26116,247	744			
Toplam	745	21,90	5,92						

($p<,05$)*

Çizelge 4.39. incelendiğinde, devam adanmışlığı faktörü maddelerine verilen cevaplarda yaş gruplarına ait sayı, ortalama ve standart sapma değerleri listelenmiş ve öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($F=1,759$; $p>,05$).

Çizelge 4.40. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	21-30 Yaş (N=196)		31-40 Yaş (N=281)		41-50 Yaş (N=226)		51 yaş ve üstü (N=42)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
15	1,51	0,89	1,85	1,26	2,00	1,26	2,05	1,61	6,633	,000*	0,000	Tamhane
16	2,34	1,37	2,40	1,43	2,26	1,33	2,00	1,36	1,257	,288	-	-
17	3,29	1,24	3,36	1,24	3,29	1,31	3,52	1,49	0,531	,661	-	-
18	1,91	1,10	2,02	1,21	1,96	1,13	1,57	0,86	1,952	,120	-	-
19	2,96	1,23	2,61	1,25	2,76	1,27	3,52	0,97	8,254	,000*	0,042	Tamhane
20	3,22	1,29	2,89	1,25	3,06	1,29	3,29	1,22	3,149	,025*	0,632	Tamhane
21	3,90	1,06	3,74	1,14	3,74	1,06	4,14	0,84	2,457	,062	-	-

($p<,05$)*

Çizelge 4.40'ta görüldüğü üzere normatif adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonucunda 15.($F=6,663$; $p<,001$), 19.($F=8,254$; $p<,001$), ve 20.($F=3,149$; $p<,05$) maddelerdeki grupların aritmetik

ortalamları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.41. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının yaş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Testi sonuçlarıdır

(I)	(J) Yaş											
	21-30Yaş (a)			31-40Yaş (b)			41-50Yaş (c)			>51 Yaş (d)		
	(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
Madde 15	(a)			-0,337*	0,099	0,004	-0,490*	0,105	0,000	-0,537	0,256	0,223
	(b)	0,337*	0,099	0,004			-0,153	0,112	0,683	-0,201	0,259	0,970
	(c)	0,490*	0,105	0,000	0,153	0,112	0,683			-0,048	0,262	1,000
	(d)	0,537	0,256	0,223	0,201	0,259	0,970	0,048	0,262	1,000		
Madde 19	(a)			0,356*	0,115	0,013	0,203	0,122	0,454	-0,560*	0,173	0,011
	(b)	-0,356*	0,115	0,013			-0,153	0,113	0,691	-0,915*	0,167	0,000
	(c)	-0,203	0,122	0,454	0,153	0,113	0,691			-0,763*	0,172	0,000
	(d)	0,560*	0,173	0,011	0,915*	0,167	0,000	0,763*	0,172	0,000		
Madde 20	(a)			0,331*	0,118	0,031	0,163	0,126	0,733	-0,061	0,209	1,000
	(b)	-0,331*	0,118	0,031			-0,169	0,114	0,592	-0,392	0,202	0,296
	(c)	-0,163	0,126	0,733	0,169	0,114	0,592			-0,224	0,206	0,864
	(d)	0,061	0,209	1,000	0,392	0,202	0,296	0,224	0,206	0,864		

(p<,05)*

Çizelge 4.41’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin normatif adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

15. maddedeki “Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.” ifadesine verilen cevaplar arasında farklılık, 41-50 yaş grubu ile 21-30 yaş grubu ortalamaları arasında fark $p<,001$ düzeyinde 21-30 yaş grubu öğretmenler aleyhine, 31-40 yaş grubu ile 21-30 yaş grubu ortalamaları arasında fark $p<,01$ düzeyinde 21-30 yaş grubu öğretmenler aleyhine gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre 21-30 yaş grubu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini 31-40 ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerine göre daha fazla sadık kalmaya ve bağlanmaya değer gördükleri söylenebilir. Bu durum genç yaştaki öğretmenlerin sahip oldukları yüksek sadakat ve çalışma azmi duygusu ve yaşı ilerleyen öğretmenlerin mesleki zorluklar karşısında takındıkları tavır nedeniyle olabilir.

19. maddedeki “Şu anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, 51 ve üzeri yaş grubu ile 31-40 ve 41-50 yaş grupları ortalaması arasında fark $p<,001$ düzeyinde ve 51 ve üzeri yaş grubu ile 21-30 yaş grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde 51

yaş ve üzeri öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. 21-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu ortalamaları arasındaki fark $p<,05$ düzeyinde 21-30 yaş grubu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerinin çalışma arkadaşlarına yönelik normatif adanmışlığı diğer yaş gruplarına göre, 21-30 yaş grubu öğretmenlerinin çalışma arkadaşlarına yönelik normatif adanmışlığı da 31-40 yaş grubu öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuca 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin tecrübeden ve birlikte uzun yıllar çalışmaktan kaynaklanan sorumluluk duygusu ve 21-30 yaş grubu öğretmenlerinin de sahip oldukları potansiyeli ve çalışma arzusunu iş arkadaşlarına aktarma isteklerinden kaynaklanan sorumluluk duygusu neden olmuş olabilir.

20. maddedeki “Okuluma çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı).” ifadesine verilen cevaplar arasında, 21-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde, 21-30 yaş grubu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.42. Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının yaş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (LSD) testi sonuçlarıdır

Normatif Adanm.	(J) Yaş											
	(I) 21-30Yaş (a)			31-40Yaş (b)			41-50Yaş (c)			>51 Yaş (d)		
	(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
(a)				1,276*	0,510	0,013	0,971	0,535	0,070	-1,240	0,933	0,184
(b)	-1,276*	0,510	0,013				-0,304	0,490	0,535	-2,516*	0,907	0,006
(c)	-0,971	0,535	0,070	0,304	0,490	0,535				-2,211*	0,922	0,017
(d)	1,240	0,933	0,184	2,516*	0,907	0,006	2,211*	0,922	0,017			

($p<,05$)*

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu grupların aritmetik ortalamaları arası fark anlamlı bulunmuş ($F=4,031$; $p=,007$) ve (Levene $p=,657$) sonrasında LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonucu normatif adanmışlık faktörü maddelerine verilen cevaplar arasında, 51 ve üzeri yaş grubu ile 31-40 yaş grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde ve 51 ve üzeri yaş grubu ile 41-50 yaş grubu ortalaması arasındaki fark $p<,05$ düzeyinde 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca 21-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu ortalaması arasındaki fark $p<,05$ düzeyinde 21-30 yaş grubundaki öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin normatif adanmışlıklarının 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. 21-30 yaş grubu öğretmenlerin normatif adanmışlıklarının da 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

4.3.5. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Çizelge 4.43. Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	Sınıf Öğretmeni (N=213)		Kültür Dersleri Öğ. (N=376)		Meslek Dersleri Öğ. (N=158)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
1	3,95	1,11	3,66	1,20	3,75	1,15	4,067	,018*	0,123	Scheffe
2	3,80	1,08	3,50	1,20	3,46	1,12	5,905	,003*	0,070	Scheffe
3	4,27	0,85	4,32	0,86	4,09	0,83	4,131	,016*	0,293	Scheffe
4	2,15	1,27	2,30	1,39	2,28	1,11	0,978	,377	-	-
5	2,15	1,19	2,32	1,31	2,52	1,25	3,959	,019*	0,151	Scheffe
6	3,54	1,36	3,51	1,36	3,48	1,28	0,074	,929	-	-
7	3,67	1,16	3,65	1,21	3,59	1,15	0,189	,828	-	-

(p<,05)*

Çizelge 4.43'te görüleceği üzere duygusal adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda 1.(F=4,067;p.<,05), 2.(F=5,905; p.<,01), 3.(F=4,131;p.<,05) ve 5.(F=3,959; p.<,05) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.44. Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının branş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Testi sonuçlarıdır

	(I)	(J) Branş								
		Sınıf Öğretmeni(a)			Kültür Dersleri Öğ.(b)			Meslek Dersleri Öğ.(c)		
		(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
Madde 1	(a)				0,283*	0,100	0,018	0,202	0,122	0,256
	(b)	-0,283*	0,100	0,018				-0,082	0,110	0,758
	(c)	-0,202	0,122	0,256	0,082	0,110	0,758			
Madde 2	(a)				0,305*	0,098	0,008	0,347*	0,121	0,016
	(b)	-0,305*	0,098	0,008				0,042	0,109	0,929
	(c)	-0,347*	0,121	0,016	-0,042	0,109	0,929			
Madde 3	(a)				-0,047	0,073	0,814	0,184	0,089	0,121
	(b)	0,047	0,073	0,814				0,231*	0,081	0,017
	(c)	-0,184	0,089	0,121	-0,231*	0,081	0,017			
Madde 5	(a)				-0,171	0,109	0,290	-0,373*	0,133	0,020
	(b)	0,171	0,109	0,290				-0,202	0,120	0,241
	(c)	0,373*	0,133	0,020	0,202	0,120	0,241			

(p<,05)*

Çizelge 4.44'te görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin duygusal adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

1. maddedeki “Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Sınıf Öğretmenleri grubu ile Kültür Dersleri öğretmenleri grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde Sınıf Öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Sonuca göre sınıf öğretmenleri, kültür dersleri öğretmenlerine göre öğretmenlik mesleğine karşı daha çok duygusal adanmışlıkta bulunmaktadırlar denebilir. Bu sonucun çıkmasında Kültür dersleri öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha çok sayıda sınıfta derse girmeleri sonucu mesleğe karşı duydukları duygusal yıpranmışlık neden olmuş olabilir. Yine meslek lisesi ve sınıf öğretmenlerinin ek ders ücreti gibi adanmışlığı destekleyici unsurlarından bazı kültür dersleri öğretmenlerinin yararlanamaması da bu sonucu doğurmuş olabilir.

2. maddedeki “Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Sınıf Öğretmenleri grubu ile Kültür Dersleri öğretmenleri grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde ve Sınıf Öğretmenleri grubu ile Meslek Dersleri öğretmenleri grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde Sınıf Öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Buradan sınıf öğretmenlerinin milli eğitim sistemine yönelik problemleri kendileri ile diğer grup öğretmenlerinden daha çok özdeşleştirdiklerini söyleyebiliriz.

3. maddedeki “Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Kültür Dersleri Öğretmenleri grubu ile Meslek Dersleri Öğretmenleri grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde Kültür Dersleri Öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Buradan Kültür Dersleri Öğretmenlerinin, Meslek Dersleri Öğretmenlerine göre öğretmenlik mesleğini daha anlamlı ve değerli gördükleri sonucuna varılabilir. Bu algıya Meslek Dersleri Öğretmenlerinin eğitim önceliği yerine öğrencilere meslek kazandırma davranışları neden olmuş olabilir.

5. maddedeki “Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış” hissetmiyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Sınıf Öğretmenleri grubu ile Meslek Dersleri öğretmenleri grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde Sınıf Öğretmenleri aleyhine gerçekleşmiştir. Sonuca göre sınıf öğretmenlerinin kendilerini duygusal olarak çalıştıkları okula meslek dersleri öğretmenlerinden daha fazla bağlı hissettikleri

söylenabilir. Farka, sınıf öğretmenlerinin içinde bulundukları olumlu örgüt kültürü neden olmuş olabilir.

Çizelge 4.45. Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının branş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane'sT2) testi sonuçlarıdır

Duygusal Adanmışlık	(I)	(J) Branş								
		Sınıf Öğretmeni(a)			Kültür Dersleri Öğ.(b)			Meslek Dersleri Öğ.(c)		
		(I-J)	sh	p.	(ı-j)	sh	p.	(ı-j)	sh	p.
		(a)			0,900	0,475	0,166	1,365*	0,524	0,028
	(b)	-0,900	0,475	0,166				0,465	0,461	0,677
	(c)	-1,365*	0,524	0,028	-0,465	0,461	0,677			

(p<,05)*

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu grupların aritmetik ortalamaları arası fark anlamlı bulunmuş (F=3,287;p=,038) ve (Levene p=,018) sonrasında Tamhane'sT2 testi uygulanmıştır. Bu test sonucu duygusal adanmışlık faktörü maddelerine verilen cevaplar arasında, Sınıf Öğretmenleri grubu ile Meslek Dersleri öğretmenleri grubu ortalamaları arasında fark p<,05 düzeyinde Sınıf Öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde duygusal adanmışlık yaşamaktadır denebilir.

Çizelge 4.46. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	Sınıf Öğretmeni (N=213)		Kültür Dersleri Öğ. (N=376)		Meslek Dersleri Öğ. (N=158)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
8	3,77	1,20	3,81	1,20	3,62	1,28	1,417	,243	-	-
9	3,33	1,28	3,16	1,37	3,10	1,29	1,604	,202	-	-
10	3,95	1,05	3,87	1,07	3,78	1,09	1,066	,345	-	-
11	3,07	1,34	3,13	1,38	2,91	1,31	1,493	,225	-	-
12	2,97	1,37	2,71	1,25	2,72	1,26	3,116	,045*	0,291	LSD
13	3,13	1,32	3,11	1,33	2,89	1,31	1,862	,156	-	-
14	2,14	1,23	2,12	1,19	2,22	1,12	0,382	,682	-	-

(p<,05)*

Çizelge 4.46'da görüleceği üzere devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda 12. (F=3,116;p<,05) maddedeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi

ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.47. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının branş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Testi sonuçlarıdır

	(I)	(J) Branş								
		Sınıf Öğretmeni(a)			Kültür Dersleri Öğ.(b)			Meslek Dersleri Öğ.(c)		
		(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
Madde 12	(a)				0,264*	0,110	0,017	0,250	0,135	0,064
	(b)	-0,264*	0,110	0,017				-0,014	0,122	0,908
	(c)	-0,250	0,135	0,064	0,014	0,122	0,908			

(p<,05)*

Çizelge 4.47’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

12. maddedeki “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Sınıf Öğretmenleri grubu ile Kültür Dersleri öğretmenleri grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde Sınıf Öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç ışığında sınıf öğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerine göre okullarına yaptıkları yatırımları daha yüksek gördüklerini söyleyebiliriz. Ayrıca sonuca göre sınıf öğretmenleri, kültür dersleri öğretmenlerine göre çalıştıkları okula karşı daha çok devam adanmışlığında bulunmaktadır denebilir. Bu sonucun çıkmasında Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini yetiştirmede harcadıkları emeğin okula yansması neden olmuş olabilir.

Çizelge 4.48. Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları

N,x,ss değerleri					ANOVA				
Gruplar	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
Sınıf Öğretmeni	213	22,36	5,97	G.Arası	113,187	2	56,593	1,619	,199
Kültür Dersleri Öğ.	376	21,91	6,02	G.İçi	26004,669	744	34,953		
Meslek Dersleri Öğ.	158	21,24	5,56		26117,855	746			
Toplam	747	21,90	5,92						

(p<,05)*

Çizelge 4.48. incelendiğinde, devam adanmışlığı faktörü maddelerine verilen cevaplarda branş gruplarına ait sayı, ortalama ve standart sapma değerleri listelenmiş ve öğretmenlerin branş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($F=1,619$; $p>05$).

Çizelge 4.49. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	Sınıf Öğretmeni (N=213)		Kültür Dersleri Öğ. (N=376)		Meslek Dersleri Öğ. (N=158)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
15	1,69	1,14	1,80	1,24	2,01	1,22	3,218	,041*	0,640	Scheffe
16	2,31	1,39	2,21	1,32	2,59	1,46	4,448	,012*	0,033	Tamhane
17	3,56	1,27	3,24	1,28	3,24	1,24	4,837	,008*	0,653	Scheffe
18	1,87	1,15	1,90	1,12	2,18	1,16	3,996	,019*	0,725	Scheffe
19	3,05	1,23	2,72	1,30	2,66	1,15	6,063	,002*	0,026	Tamhane
20	3,08	1,30	3,09	1,32	2,95	1,13	0,674	,510		-
21	3,80	1,10	3,89	1,05	3,65	1,13	2,757	,064		-

(p<,05)*

Çizelge 4.49’da görüleceği üzere normatif adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda 15.(F=3,218;p.<,05), 16.(F=4,448; p.<,01), 17.(F=4,837;p.<,01), 18.(F=3,996; p.<,05) ve 19.(F=6,063; p.<,01) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.50. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının branş değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Testi sonuçlarıdır

	(I)	(J) Branş								
		Sınıf Öğretmeni(a)			Kültür Dersleri Öğ.(b)			Meslek Dersleri Öğ.(c)		
		(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
Madde 15	(a)				-0,103	0,103	0,609	-0,318*	0,127	0,043
	(b)	0,103	0,103	0,609				-0,215	0,114	0,172
	(c)	0,318*	0,127	0,043	0,215	0,114	0,172			
Madde 16	(a)				0,107	0,117	0,740	-0,280	0,150	0,177
	(b)	-0,107	0,117	0,740				-0,387*	0,135	0,013
	(c)	0,280	0,150	0,177	0,387*	0,135	0,013			
Madde 17	(a)				0,319*	0,109	0,014	0,323	0,133	0,054
	(b)	-0,319*	0,109	0,014				0,004	0,120	0,999
	(c)	-0,323	0,133	0,054	-0,004	0,120	0,999			
Madde 18	(a)				-0,036	0,098	0,935	-0,309*	0,120	0,036
	(b)	0,036	0,098	0,935				-0,273*	0,108	0,041
	(c)	0,309*	0,120	0,036	0,273*	0,108	0,041			
Madde 19	(a)				0,328*	0,107	0,009	0,393*	0,131	0,011
	(b)	-0,328*	0,107	0,009				0,065	0,118	0,859
	(c)	-0,393*	0,131	0,011	-0,065	0,118	0,859			

(p<,05)*

Çizelge 4.50’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin normatif adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

15. maddedeki “Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Sınıf Öğretmenleri grubu ile Meslek Dersleri öğretmenleri grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde Sınıf Öğretmenleri aleyhine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerine göre öğretmenlik mesleğine karşı daha yüksek düzeyde normatif adanmışlık ve sadakat göstermektedir denebilir. Sonucun bu şekilde çıkmasında sınıf öğretmenlerin mesleklerini idealleştirmeleri ve enerjilerini eğitim vermeye ve bu işi sevmeye yönlendirmeleri, meslek liseleri öğretmenlerinin de alternatif iş olanaklarından yararlanma düşüncesi neden olmuş olabilir.

16. maddedeki “Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Kültür Dersleri Öğretmenleri grubu ile Meslek Dersleri öğretmenleri grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde Meslek Dersleri Öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Sonuca göre Meslek dersleri öğretmenlerinin adanmışlığını etkileyen etmenlerden maaş seçeneğini kültür dersleri öğretmenlerinden daha önemli bulduklarını söyleyebiliriz. Kültür dersleri öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine olan normatif adanmışlık düzeyinin meslek lisesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu belirtebiliriz.

17. maddedeki “Öğretmenliği terk edersem kendimi suçlu hissederim. Çünkü bu ülkenin insanlarına karşı kendimi sorumlu hissediyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Sınıf Öğretmenleri grubu ile Kültür Dersleri Öğretmenleri grubu ortalamaları arasındaki fark $p<,05$ düzeyinde Sınıf Öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri, kültür dersleri öğretmenlerine göre mesleğe devamlılık konusunda ülke insanına karşı kendisini daha fazla sorumlu hissetmektedir denilebilir.

18. maddedeki “Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı bu okul benim bağlılığımı hak etmiyor.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Sınıf Öğretmenleri grubu ile Meslek Dersleri öğretmenleri grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde Meslek Dersleri Öğretmenleri lehine ve Kültür Dersleri Öğretmenleri grubu ile Meslek Dersleri öğretmenleri grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde Meslek Dersleri Öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca

Meslek dersleri öğretmenlerinin diğer grup öğretmenlere göre daha düşük düzeyde kuruma yönelik normatif adanmışlık yaşadıkları söylenebilir.

19. maddedeki “Şu anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Sınıf Öğretmenleri grubu ile Meslek Dersleri öğretmenleri grubu ortalaması arasında ($p<,05$ düzeyinde) ve Kültür Dersleri öğretmenleri grubu ortalaması arasında ($p<,01$ düzeyinde) fark Sınıf Öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Sonuca göre sınıf öğretmenlerinin Kültür dersleri ve Meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek derecede çalışma arkadaşlarına yönelik normatif adanmışlık duygusu taşıdıklarını söylenebilir.

Çizelge 4.51. Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA					
Gruplar	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
Sınıf Öğretmeni	213	19,37	3,40						
Kültür Dersleri Öğ.	376	18,85	3,51	G.Arası	44,363	2	22,182	1,894	,151
Meslek Dersleri Öğ.	158	19,28	3,22	G.İçi	8713,805	744	11,712		
Toplam	747	19,09	3,43		8758,169	746			

($p<,05$)*

Çizelge 4.51. incelendiğinde, normatif adanmışlık faktörü maddelerine verilen cevaplarda branş gruplarına ait değerler listelenmiş ve öğretmenlerin branş grupları arasında istatistiki anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($F=1,894;p>05$).

4.3.6. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Çizelge 4.52. Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	Ön Lisans (N=49)		Lisans (N=666)		Yüksek Lisans (N=32)		Varyans		Leven e p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
1	4,14	0,98	3,74	1,17	3,63	1,24	2,948	0,053	-	-
2	3,61	1,19	3,58	1,16	3,44	1,01	0,257	0,774	-	-
3	4,47	0,79	4,25	0,86	4,13	0,87	1,939	0,145	-	-
4	2,02	1,18	2,26	1,32	2,31	1,12	0,839	0,433	-	-
5	2,02	1,07	2,33	1,29	2,44	1,19	1,488	0,227	-	-
6	3,76	1,28	3,51	1,34	3,13	1,43	2,146	0,118	-	-
7	3,88	1,15	3,64	1,18	3,50	1,14	1,217	0,297	-	-

($p<,05$)*

Çizelge 4.52’de görüleceği üzere duygusal adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda, duygusal adanmışlık maddeleri incelenmiş ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin mezuniyet durumu yükseldikçe öğretmenlik mesleğine, milli eğitim sistemine ve çalışılan okula yönelik duygusal adanmışlık ortalamalarının düştüğü gözlenmektedir. Fakat değerlerde düşüş anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 4.53. Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının mezuniyet değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane’sT2) testi sonuçlarıdır

Duygusal Adanmışlık	(I)	(J) Mezuniyet								
		Ön Lisans (a)			Lisans (b)			Yüksek Lisans (c)		
		(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
		(a)			1,689*	0,635	0,030	2,754	1,211	0,079
	(b)	-1,689*	0,635	0,030				1,065	1,073	0,696
	(c)	-2,754	1,211	0,079	-1,065	1,073	0,696			

(p<,05)*

Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı sorgulanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu grupların aritmetik ortalamaları arası fark anlamlı bulunmuş ($F=3,023; p=,049$) ve (Levene $p=,047$) sonrasında Tamhane’sT2 testi uygulanmıştır. Bu test sonucu duygusal adanmışlık faktörü maddelerine verilen cevaplar arasında, Ön Lisans mezunu grubu ile Lisans mezunu grubu ortalamaları arasında fark $p<,05$ düzeyinde Ön Lisans mezunu grubu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre ön lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde duygusal adanmışlık yaşamaktadır denebilir.

Çizelge 4.54. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	Ön Lisans (N=49)		Lisans (N=666)		Yüksek Lisans (N=32)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss		
8	3,98	1,27	3,75	1,22	3,69	1,18	0,874	,418	-	-
9	2,88	1,35	3,20	1,33	3,50	1,19	2,261	,105	-	-
10	3,82	1,15	3,89	1,07	3,75	0,92	0,327	,721	-	-
11	3,24	1,35	3,03	1,36	3,50	1,08	2,278	,103	-	-
12	3,27	1,41	2,76	1,28	2,69	1,33	3,684	,026*	0,194	Scheffe
13	3,08	1,38	3,05	1,32	3,31	1,28	0,592	,554	-	-
14	2,12	1,15	2,14	1,20	2,38	1,01	0,634	,531	-	-

(p<,05)*

Çizelge 4.54'te görüleceği üzere devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda 12. ($F=3,684; p<.05$) maddedeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiş ve Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.55. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının mezuniyet değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc (Scheffe) Testi sonuçlarıdır

	(I)	(J) Mezuniyet								
		Ön Lisans (a)			Lisans (b)			Yüksek Lisans (c)		
		(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.
Madde 12	(a)				0,510*	0,190	0,028	0,578	0,292	0,143
	(b)	-0,510*	0,190	0,028				0,068	0,233	0,959
	(c)	-0,578	0,292	0,143	-0,068	0,233	0,959			

($p<.05$)*

Çizelge 4.55'te görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda; 12. maddedeki “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Ön Lisans mezunu öğretmenler grubu ile Lisans mezunu öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<.05$ düzeyinde Ön Lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin içerisinde sözleşmeli öğretmenler olduğu gibi, uzun yıllardır görev yapan ön lisans mezunu öğretmenlerin de bulunması yorumlamayı güçleştirmektedir. Sonuca göre şu söylenebilir: Ön lisans mezunu öğretmenler okullarına yönelik yaptıkları yatırımları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Çizelge 4.56. Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA					
Gruplar(Mezuniyet)	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
Ön Lisans	49	22,39	6,16	G.Arası	43,064	2	21,532	,614	,541
Lisans	666	21,82	5,89	G.İçi	26074,791	744	35,047		
Yüksek lisans	32	22,81	6,09		26117,855	746			
Toplam	747	21,90	5,92						

($p<.05$)*

Çizelge 4.56. incelendiğinde, devam adanmışlığı faktörü maddelerine verilen cevaplarda mezuniyet gruplarına ait sayı, ortalama ve standart sapma değerleri listelenmiş ve öğretmenlerin mezuniyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($F=0,614; p>05$).

Çizelge 4.57. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	Ön Lisans (N=49)		Lisans (N=666)		Yüksek Lisans (N=32)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
15	1,88	1,32	1,82	1,22	1,63	0,87	0,462	,630	-	-
16	2,31	1,45	2,32	1,37	2,44	1,39	0,123	,885	-	-
17	3,29	1,24	3,36	1,27	2,94	1,41	1,695	,184	-	-
18	1,80	1,12	1,95	1,14	2,25	1,16	1,550	,213	-	-
19	3,12	1,22	2,80	1,25	2,44	1,39	2,964	,052	-	-
20	3,24	1,23	3,05	1,27	2,81	1,49	1,128	,324	-	-
21	4,00	0,96	3,82	1,09	3,44	1,08	2,668	,070	-	-

($p<,05$)*

Çizelge 4.57’de görüleceği üzere normatif adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda, normatif adanmışlık maddeleri incelenmiş ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 4.58. Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA					
Gruplar(Mezuniyet)	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
Ön Lisans	49	25,67	4,85	G.Arası	110,728	2	55,364	1,826	,162
Lisans	666	24,94	5,51	G.İçi	22556,126	744	30,317		
Yüksek lisans	32	23,3125	6,35		22666,854	746			
Toplam	747	24,92	5,51						

($p<,05$)*

Çizelge 4.58. incelendiğinde, normatif adanmışlık faktörü maddelerine verilen cevaplarda mezuniyet gruplarına ait sayı, ortalama ve standart sapma değerleri listelenmiş ve öğretmenlerin mezuniyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($F=1,826; p>05$).

4.3.7. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Çizelge 4.59. Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	Kadrolu (N=648)		Sözleşmeli (N=60)		Dışarıdan Ücretli (N=39)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
1	3,74	1,18	3,90	1,15	4,00	0,97	1,392	,249	-	-
2	3,62	1,15	3,63	1,02	2,82	1,19	8,977	,000*	0,587	Scheffe
3	4,26	0,85	4,27	0,86	4,21	0,95	0,078	,925	-	-
4	2,25	1,29	2,20	1,44	2,33	1,30	0,124	,884	-	-
5	2,31	1,26	2,20	1,34	2,51	1,27	0,722	,486	-	-
6	3,50	1,37	3,47	1,10	3,85	1,09	1,288	,276	-	-
7	3,64	1,19	3,60	1,21	3,85	1,04	0,623	,537	-	-

(p<,05)*

Çizelge 4.59’da görüleceği üzere duygusal adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda, 2. (F=8,977;p<,001) maddedeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.60. Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc (Scheffe) Testi sonuçlarıdır

	(I)	(J) Çalışma Şekli								
		Kadrolu (a)			Sözleşmeli (b)			Dışarıdan Ücretli (c)		
		(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
Madde 2	(a)				-0,018	0,154	0,994	0,795*	0,189	0,000
	(b)	0,018	0,154	0,994				0,813*	0,235	0,003
	(c)	-0,795*	0,189	0,000	-0,813*	0,235	0,003			

(p<,05)*

Çizelge 4.60’ta görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin duygusal adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

2. maddedeki “Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Kadrolu öğretmenler grubu ile dışarıdan ücretli öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,001$ düzeyinde Kadrolu öğretmenler lehine ve sözleşmeli öğretmenler grubu ile dışarıdan ücretli öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde sözleşmeli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Buradan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin dışarıdan ücretli öğretmenlere göre milli eğitim sistemi problemlerini daha yüksek düzeyde kendi problemleri olarak algıladıkları sonucu ifade edilebilir. Bu sonuçlara göre kadrolu ve sözleşmeli çalışan öğretmenlerin milli eğitim sistemine yönelik duygusal adanmışlığı dışarıdan ücretli çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir denilebilir. Sonuçların bu şekilde çıkmasına dışarıdan ücretli öğretmenlerin milli eğitim sistemi yapısına kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler kadar bağımlı olmadığı ve gerek ücretlendirme ve gerekse sosyal haklar konusunda diğer öğretmenler ile aynı haklara sahip olmadığı gerekçe gösterilebilir. Bilindiği üzere Milli Eğitim Bakanlığı okullara öğretmen alımını belirttiğimiz üç türde gerçekleştirmektedir. Birinci türde, üniversitelerin öğretmenlik ya da denk bölümlerinden mezun olan adaylarını özel bir sınava tabi tutup, bu sınavda başarılı olan adaylar içerisinde belirli dönemlerde öğretmen olarak alır ve bunların haklarını 657 sayılı devlet memuru kanununa göre işletir. Bu grup öğretmenlere kadrolu öğretmenler denilmektedir. İkinci grupta olan sözleşmeli öğretmenler de kadrolular gibi ilgili sınava girer ve başarılı olanlar belirli dönemlerde atanır. Fakat bu grup öğretmenlerin maaş hakları sosyal sigortalar kurumu sistemine göre düzenlenir. Bu grup öğretmenlere de sözleşmeli öğretmenler denmektedir. Üçüncü grup öğretmenler ise üniversite yada meslek yüksek okulu mezunu olup herhangi bir sınava girme veya atanma şartı olmaksızın ücretleri girdikleri derse göre verilen dışarıdan ücretli dediğimiz öğretmenlerdir.

Çizelge 4.61. Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan (ANOVA) testi sonuçları

Gruplar	N,x,ss değerleri			Kaynak	ANOVA				
	N	\bar{x}	Ss		KT	SD	KO	F	p.
Kadrolu	648	26,19	5,37	G.Arası	8,543	2	4,271	,148	,862
Sözleşmeli	60	26,47	5,94	G.İçi	21439,698	744	28,817		
Dışarıdan Ücretli	39	25,87	4,31		21448,241	746			
Toplam	747	26,19	5,36						

($p<,05$)*

Çizelge 4.61. incelendiğinde, duygusal adanmışlık faktörü maddelerine verilen cevaplarda öğretmenlerin çalışma şekli gruplarına ait değerleri listelenmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($F=0,148; p>0,05$).

Çizelge 4.62. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	Kadrolu (N=648)		Sözleşmeli (N=60)		Dışarıdan Ücretli (N=39)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
8	3,72	1,24	4,13	0,93	3,95	1,15	3,718	,025*	0,048	Tamhane
9	3,22	1,35	3,33	1,17	2,56	1,07	4,884	,008*	0,010	Tamhane
10	3,89	1,06	3,87	1,10	3,59	1,19	1,491	,226	-	-
11	3,04	1,34	3,37	1,51	2,97	1,25	1,652	,192	-	-
12	2,81	1,30	2,97	1,26	2,13	1,03	5,822	,003*	0,048	Tamhane
13	3,04	1,33	3,23	1,29	3,21	1,32	0,803	,448	-	-
14	2,16	1,20	2,27	1,13	1,74	0,85	2,598	,075	-	-

($p<,05$)*

Çizelge 4.62’de görüleceği üzere devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda, 8.($F=3,718; p<,05$), 9.($F=4,884; p<,01$) ve 12. ($F=5,822; p<,01$) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda görülmektedir.

Çizelge 4.63. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Testi sonucu

	(I)	(J) Çalışma Şekli								
		Kadrolu (a)			Sözleşmeli (b)			Dışarıdan Ücretli (c)		
		(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.
Madde 8	(a)				-0,417*	0,130	0,006	-0,233	0,190	0,538
	(b)	0,417*	0,130	0,006				0,185	0,219	0,787
	(c)	0,233	0,190	0,538	-0,185	0,219	0,787			
Madde 9	(a)				-0,113	0,161	0,864	0,657*	0,180	0,002
	(b)	0,113	0,161	0,864				0,769*	0,229	0,003
	(c)	-0,657*	0,180	0,002	-0,769*	0,229	0,003			
Madde 12	(a)				-0,158	0,171	0,735	0,680*	0,173	0,001
	(b)	0,158	0,171	0,735				0,838*	0,232	0,001
	(c)	-0,680*	0,173	0,001	-0,838*	0,232	0,001			

($p<,05$)*

Çizelge 4.63'te görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

8. maddedeki “Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Kadrolu öğretmenler grubu ile sözleşmeli öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde sözleşmeli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre sözleşmeli öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre işten ayrılma kararını vermede daha çok zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Sonuç üzerinde sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre daha zayıf bir sosyal güvencede olmaları, özellikle öğretmenlik mezunu oldukları halde kadrolu öğretmenler gibi atanamadıkları ve öğretmen olmak için büyük gayret göstermelerinin, uğraşmalarının etkili olması muhtemeldir.

9. maddedeki “Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıyordum hayatım alt üst olurdu.”ifadesine verilen cevaplar arasında, Kadrolu öğretmenler grubu ile dışarıdan ücretli öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde kadrolu öğretmenler lehine ve sözleşmeli öğretmenler grubu ile dışarıdan ücretli öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde sözleşmeli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler, öğretmenlik mesleğinden ayrılma kararının dışarıdan ücretli öğretmenlere göre hayatlarını daha çok etkileyeceğini düşünmektedirler. Bu durum büyük olasılıkla kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin sahip oldukları gelir, sosyal haklar ve avantajlar nedeniyle işi bırakmalarının kendilerini zor duruma düşürmesinden endişe etmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca dışarıdan ücretli öğretmenler öğretmenlik mesleğini geçici ve ortam şartlarının uygunluğu süresince yapmayı düşündükleri ve aynı zamanda daha uygun bir iş için fırsat kollamaları nedeniyle kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler kadar mesleğe yönelik devam adanmışlığı göstermemektedirler diyebiliriz.

12. maddedeki “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Kadrolu öğretmenler grubu ile dışarıdan ücretli öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde kadrolu öğretmenler lehine ve sözleşmeli öğretmenler grubu ile dışarıdan ücretli

öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde sözleşmeli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Madde sonucuna göre dışarıdan ücretli öğretmenler çalıştıkları okullarına yaptıkları yatırımları kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere göre daha düşük düzeyde hissetmektedirler.

Madde sonucu incelendiğinde kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin okullarına yönelik devam adanmışlığının dışarıdan ücretli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Sonucun bu şekilde çıkmasına dışarıdan ücretli öğretmenlerin okullarında sadece girdikleri ders saatleri süresince kalmaları ve bu nedenle kendilerini örgüt kültürüne adapte edememeleri neden olmuş olabilir.

Çizelge 4.64. Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının çalışma şekli değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Scheffe) testi sonuçlarıdır

Devam Adanmışlığı	(I)	(J) Çalışma Şekli								
		Kadrolu (a)			Sözleşmeli (b)			Dışarıdan Ücretli (c)		
		(I-J)	sh	p.	(ı-j)	sh	p.	(ı-j)	sh	p.
		(a)								
	(a)				-1,284	0,796	0,273	1,729	0,973	0,207
	(b)	1,284	0,796	0,273				3,013*	1,214	0,046
	(c)	-1,729	0,973	0,207	-3,013*	1,214	0,046			

($p<,05$)*

Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı sorgulanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu grupların aritmetik ortalamaları arası fark anlamlı bulunmuş ($F=3,093$; $p=,046$) ve (Levene $p=,374$) sonrasında Scheffe testi uygulanmıştır. Bu test sonucu devam adanmışlığı faktörü maddelerine verilen cevaplar arasında, Sözleşmeli öğretmen grubu ile dışarıdan ücretli öğretmen grubu ortalamaları arasında fark $p<,05$ düzeyinde sözleşmeli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre sözleşmeli öğretmenler dışarıdan ücretli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde devam adanmışlığı yaşamaktadır diyebiliriz. Bilindiği gibi bir çalışanın örgütte çalıştığı süre içinde sarf ettiği emek, zaman, çaba, edindiği para, statü gibi kazanımlar (yatırımlar) ne kadar fazla ise örgütten ayrıldığı takdirde ayrılmanın getireceği maliyetler o kadar fazla olur ki bu da bireyin örgüte adanmışlığını artırır. Ayrıca, çalışanlar kendileri için uygun iş alternatiflerinin az olduğuna inanıyorlarsa mevcut kurumlarına ve/veya mesleklerine adanmışlıkları daha yüksek olacaktır.

Çizelge 4.65. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	Kadrolu (N=648)		Sözleşmeli (N=60)		Dışarıdan Ücretli (N=39)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
15	1,90	1,26	1,23	0,56	1,31	0,57	12,261	,000*	0,000	Tamhane
16	2,32	1,38	2,40	1,46	2,13	1,28	0,482	,618	-	-
17	3,34	1,29	3,47	1,21	3,03	1,11	1,475	,229	-	-
18	1,99	1,15	1,70	1,08	1,72	1,07	2,631	,073	-	-
19	2,74	1,25	3,17	1,11	3,36	1,31	7,384	,001*	0,151	Scheffe
20	2,98	1,28	3,57	1,16	3,41	1,09	7,479	,001*	0,578	Scheffe
21	3,76	1,09	4,07	1,01	4,21	0,95	4,922	,008*	0,354	Scheffe

(p<,05)*

Çizelge 4.65’de görüleceği üzere normatif adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda, 15.(F=12,261; p.<,001), 19.(F=7,384; p.<,01), 20.(F=7,479; p.<,01) ve 21.(F=4,922; p.<,01) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiş ve Post-Hoc tekniklere geçilmiştir.

Çizelge 4.66. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının çalışma şekli değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Testi sonuçlarıdır

	(I)	(J) Çalışma Şekli								
		Kadrolu (a)			Sözleşmeli (b)			Dışarıdan Ücretli (c)		
		(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
Madde 15	(a)				0,665*	0,088	0,000	0,590*	0,104	0,000
	(b)	-0,665*	0,088	0,000				-0,074	0,117	0,893
	(c)	-0,590*	0,104	0,000	0,074	0,117	0,893			
Madde 19	(a)				-0,431*	0,168	0,038	-0,623*	0,205	0,010
	(b)	0,431*	0,168	0,038				-0,192	0,256	0,754
	(c)	0,623*	0,205	0,010	0,192	0,256	0,754			
Madde 20	(a)				-0,582	0,170	0,003	-0,426	0,208	0,124
	(b)	0,582	0,170	0,003				0,156	0,260	0,834
	(c)	0,426	0,208	0,124	-0,156	0,260	0,834			
Madde 21	(a)				-0,303	0,145	0,115	-0,441*	0,178	0,046
	(b)	0,303	0,145	0,115				-0,138	0,222	0,823
	(c)	0,441*	0,178	0,046	0,138	0,222	0,823			

(p<,05)*

Çizelge 4.66’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin normatif adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre hangi

gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

15. maddedeki “Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.” ifadesine verilen cevaplar arasında, Kadrolu öğretmenler grubu ile sözleşmeli ve dışarıdan ücretli öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,001$ düzeyinde Kadrolu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre dışarıdan ücretli ve sözleşmeli öğretmenler, öğretmenlik mesleğini ömür boyu sadık kalınmaya ve bağlanmaya kadrolu öğretmenlerden daha fazla değer bulmaktadırlar. Bu sonuca kadrolu öğretmenlerin içinde bulundukları milli eğitim sisteminin, öğretmenlik mesleğinin ve kurumlarının olumsuzluklarını da olumlu yanları gibi yoğun olarak yaşamaları sebep olmuş olabilir. Bunun yanında sözleşmeli ve dışarıdan ücretli öğretmenlerin öğretmenlik süreleri ve yaş durumları incelendiğinde görevde çok uzun bir süredir bulunmadıkları görülecektir. Yani işin çeşitli zorlukları ile törpülenmemiş ve aile, çocuk gibi çeldiricileri az olan öğretmenlerin ahlaki bir yükümlülük duygusu ile mesleğe yönelik sadakat maddesini kadrolu öğretmenlerden daha yüksek düzeyde cevaplamaları muhtemeldir.

19. maddedeki “Şu anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, kadrolu öğretmenler grubu ile dışarıdan ücretli ve sözleşmeli öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde kadrolu öğretmenler aleyhine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre dışarıdan ücretli ve sözleşmeli öğretmenler çalışma arkadaşlarına karşı kadrolu öğretmenlere göre normatif açıdan daha fazla düzeyde sorumluluk duymaktadırlar diyebiliriz. Buna göre kadrolu öğretmenlerin okul değiştirme durumunu sözleşmeli ve dışarıdan ücretli öğretmenler kadar sorumluluk meselesi yapmadığı ve sorumluluk yapısını daha çok öğretmenlik mesleği üzerinde değerlendirdiği yorumu yapılabilir. Çünkü devam adanmışlığı maddeleri incelendiğinde kadrolu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine dışarıdan ücretli öğretmenlerden daha fazla adanmışlık duydukları sonucuna ulaşılmıştı.

20. maddedeki “Okuluma çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı).” ifadesine verilen cevaplar arasında fark, Kadrolu öğretmenler grubu ile sözleşmeli öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde sözleşmeli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre sözleşmeli öğretmenler okullarının

kendilerine kazandırdıklarından dolayı kadrolu öğretmenlerden daha fazla düzeyde borçluluk hissetmektedirler.

21. maddedeki “Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum. (öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı).” ifadesine verilen cevaplar arasında, Dışarıdan ücretli öğretmenler grubu ile kadrolu öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde dışarıdan ücretli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Buna göre dışarıdan ücretli öğretmenler öğretmenlik mesleğine yönelik kadrolu öğretmenlerden daha fazla borçluluk hissi yaşamakta ve öğretmenlik mesleğinin daha fazla kazanımları olduğunu düşünmektedirler.

Çizelge 4.67. Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının çalışma şekli değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Scheffe) testi sonuçlarıdır

Normatif Adanmışlık	(I)	(J) Çalışma Şekli								
		Kadrolu (a)			Sözleşmeli (b)			Dışarıdan Ücretli (c)		
		(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
	(a)				-2,319*	0,737	0,007	-2,232*	0,901	0,047
	(b)	2,319*	0,737	0,007				0,087	1,124	0,997
	(c)	2,232*	0,901	0,047	-0,087	1,124	0,997			

($p<,05$)*

Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı sorgulanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu grupların aritmetik ortalamaları arası fark anlamlı bulunmuş ($F=7,509$; $p=,001$) ve (Levene $p=,189$) sonrasında Scheffe testi uygulanmıştır. Bu test sonucu normatif adanmışlık faktörü maddelerine verilen cevaplar arasında, sözleşmeli öğretmen grubu ile kadrolu öğretmen grubu ortalamaları arasında fark $p<,01$ düzeyinde sözleşmeli öğretmenler lehine ve dışarıdan ücretli öğretmen grubu ile kadrolu öğretmen grubu ortalamaları arasında fark $p<,05$ düzeyinde dışarıdan ücretli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Bu sonuca göre sözleşmeli öğretmenler ve dışarıdan ücretli öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde normatif adanmışlık yaşamaktadırlar diyebiliriz. Bu sonucun değerleri kadrolu öğretmenlerin zaman içerisinde yıpranmaları fakat sözleşmeli ve dışarıdan ücretli öğretmenlerin aynı yıpranmaya henüz maruz kalmamaları nedeni ile bu şekilde çıkmış olabilir. Normatif adanmışlık, bireyin örgüte girişi öncesi ve sonrası yaşantılarından etkilenmektedir. Bireyin öğrendiği bazı değerler

(görevleri yerine getirme ve örgüte sadık olmanın doğruluğu gibi.) kendisini içsel baskılar sonucu örgüte adanması şeklinde gösterir. Ayrıca öğretmenlerin normatif adanmışlığını belirleyen etmenler arasında kurumun, bireyin kendisi, ailesi veya yakınları üzerinde yaptığı yatırımlar da etkili olmakta ve öğretmenin borçluluk duygusu yaşamasına neden olmaktadır.

4.3.8. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri

Çizelge 4.68. Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	1-5Yıl (N=155)		6-10Yıl (N=135)		11-15Yıl (N=145)		16-20Yıl (N=154)		21Yıl + (N=158)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
1	3,86	1,04	3,58	1,24	3,65	1,18	3,68	1,24	4,01	1,10	3,571	,007*	0,003	Tamhane
2	3,50	1,09	3,41	1,16	3,54	1,20	3,55	1,23	3,86	1,07	3,408	,009*	0,028	Tamhane
3	4,19	0,82	3,93	0,97	4,14	0,86	4,34	0,82	4,63	0,64	15,024	,000*	0,003	Tamhane
4	2,20	1,26	2,30	1,21	2,41	1,39	2,19	1,31	2,16	1,33	0,880	,475	-	-
5	2,21	1,27	2,50	1,35	2,34	1,23	2,35	1,29	2,18	1,20	1,454	,215	-	-
6	3,49	1,21	3,05	1,38	3,47	1,37	3,61	1,31	3,87	1,33	7,344	,000*	0,490	Scheffe
7	3,65	1,13	3,44	1,23	3,46	1,31	3,68	1,09	3,96	1,09	4,888	,001*	0,005	Tamhane

(p<,05)*

Çizelge 4.68’de görüleceği üzere duygusal adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda, 1.(F=3,571;p.<,01), 2.(F=3,408;p.<,01), 3.(F=15,024;p.<,001), 6.(F=7,344;p.<,001) ve 7.(F=4,888;p.<,01) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.69. Duygusal adanmışlık (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçlarıdır

	(i)	(J) Mesleki Kıdem Yılı														
		1-5Yıl(a)			6-10Yıl(b)			11-15Yıl(c)			16-20Yıl(d)			21Yıl ve Üstü(e)		
		(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
Madde 1	(a)				0,287	0,136	0,303	0,216	0,128	0,625	0,189	0,130	0,795	-0,148	0,121	0,918
	(b)	-0,287	0,136	0,303				-0,070	0,145	1,000	-0,098	0,146	0,999	-0,435*	0,138	0,018
	(c)	-0,216	0,128	0,625	0,070	0,145	1,000				-0,027	0,139	1,000	-0,364	0,131	0,057
	(d)	-0,189	0,130	0,795	0,098	0,146	0,999	0,027	0,139	1,000				-0,337	0,133	0,109
	(e)	0,148	0,121	0,918	0,435*	0,138	0,018	0,364	0,131	0,057	0,337	0,133	0,109			
Madde 2	(a)				0,089	0,133	0,999	-0,041	0,132	1,000	-0,049	0,132	1,000	-0,364*	0,122	0,030
	(b)	-0,089	0,133	0,999				-0,131	0,141	0,988	-0,138	0,141	0,981	-0,453*	0,131	0,006
	(c)	0,041	0,132	1,000	0,131	0,141	0,988				-0,008	0,140	1,000	-0,323	0,131	0,132
	(d)	0,049	0,132	1,000	0,138	0,141	0,981	0,008	0,140	1,000				-0,315	0,130	0,150
	(e)	0,364*	0,122	0,030	0,453*	0,131	0,006	0,323	0,131	0,132	0,315	0,130	0,150			
Madde 3	(a)				0,268	0,106	0,117	0,056	0,097	1,000	-0,144	0,093	0,733	-0,439*	0,084	0,000
	(b)	-0,268	0,106	0,117				-0,212	0,110	0,430	-0,412*	0,106	0,001	-0,707*	0,098	0,000
	(c)	-0,056	0,097	1,000	0,212	0,110	0,430				-0,200	0,097	0,343	-0,495*	0,088	0,000
	(d)	0,144	0,093	0,733	0,412*	0,106	0,001	0,200	0,097	0,343				-0,295*	0,083	0,005
	(e)	0,439*	0,084	0,000	0,707*	0,098	0,000	0,495*	0,088	0,000	0,295*	0,083	0,005			
Madde 6	(a)				0,438	0,155	0,093	0,021	0,152	1,000	-0,120	0,150	0,958	-0,383	0,149	0,159
	(b)	-0,438	0,155	0,093				-0,417	0,158	0,137	-0,559*	0,155	0,012	-0,822*	0,155	0,000
	(c)	-0,021	0,152	1,000	0,417	0,158	0,137				-0,141	0,153	0,930	-0,404	0,152	0,131
	(d)	0,120	0,150	0,958	0,559*	0,155	0,012	0,141	0,153	0,930				-0,263	0,149	0,541
	(e)	0,383	0,149	0,159	0,822*	0,155	0,000	0,404	0,152	0,131	0,263	0,149	0,541			
Madde 7	(a)				0,201	0,139	0,803	0,190	0,142	0,864	-0,030	0,126	1,000	-0,317	0,125	0,113
	(b)	-0,201	0,139	0,803				-0,011	0,152	1,000	-0,231	0,137	0,626	-0,518*	0,136	0,002
	(c)	-0,190	0,142	0,864	0,011	0,152	1,000				-0,220	0,140	0,711	-0,507*	0,139	0,003
	(d)	0,030	0,126	1,000	0,231	0,137	0,626	0,220	0,140	0,711				-0,287	0,123	0,189
	(e)	0,317	0,125	0,113	0,518*	0,136	0,002	0,507*	0,139	0,003	0,287	0,123	0,189			

(p<,05)*

Çizelge 4.69’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin duygusal adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

1. maddedeki “Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım” ifadesine verilen cevaplar arasında, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark $p<,05$ düzeyinde kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Madde sonucuna göre kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler hayatlarını, kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlere göre daha yüksek derecede öğretmen olarak geçirmek istemektedirler. Bu sonuca 21 yıl ve üzeri kıdemde olan öğretmenlerin geçirdikleri uzun yıllardan sonra emeklilik zamanına kadar aynı mesleği yapmayı severek istemeleri neden olmuş olabilir.

2. maddedeki “Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark $p<,01$ düzeyinde ve kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, milli eğitim sisteminin problemlerini kıdemi 1-5 ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlere göre daha fazla kendi problemleri olarak algılamaktadırlar. Madde sonucu Karakuş(2005)’in araştırması ile paralellik göstermektedir.

3. maddedeki “Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası.” ifadesine verilen cevaplar arasında, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark $p<,001$ düzeyinde ve kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark $p<,01$ düzeyinde kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin hayatlarına kıdemi 1-5,6-10,11-15 yıl olan öğretmenlere göre daha fazla anlam ve değer kattığı görüşündedirler. Bu madde sonucundan öğretmenlerin mesleklerinde kıdemleri arttıkça yani yıllarını bu meslekte geçirmeye devam ettikçe mesleklerinin hayatlarında daha çok yer ettiğini söylemek mümkündür.

6. maddedeki “Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10 yıl, olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark $p<,001$ düzeyinde ve kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,05$ düzeyinde kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Madde sonucunda kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini hayatlarında kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha fazla idealleştirmektedirler.

7. maddedeki “Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun meslek.” ifadesine verilen cevaplar arasında, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10

yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark $p<,01$ düzeyinde kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Madde sonucunda kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini kıdemi 6-10 ve 11-15 yıl öğretmenlere göre daha yüksek derecede kişilikleri ile uygun görmektedirler. 6.ve 7. maddeler birlikte incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yüksek bir duygusal adanmışlıkla başlayan 1-5 yıl döneminin ardından öğretmenler 6-10 yıl ve 11-15 yıllık dönemler içerisinde hayal kırıklığı yaşamakta fakat kıdemleri daha da arttıkça tekrar bir davranışsal adanmışlık geliştirmektedirler.

Çizelge 4.70. Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane'sT2) testi sonuçlarıdır

Duygusal Adanm.	(i)	(J) Mesleki Kıdem Yılı														
		1-5Yıl(a)			6-10Yıl(b)			11-15Yıl(c)			16-20Yıl(d)			21Yıl ve Üstü(e)		
		(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
		(a)			1,670	0,668	0,122	0,781	0,630	0,913	-0,021	0,589	1,000	-1,723	0,573	0,028
	(b)	-1,670	0,668	0,122				-0,889	0,678	0,880	-1,691	0,640	0,084	-3,393	0,625	0,000
	(c)	-0,781	0,630	0,913	0,889	0,678	0,880				-0,802	0,601	0,867	-2,503	0,585	0,000
	(d)	0,021	0,589	1,000	1,691	0,640	0,084	0,802	0,601	0,867				-1,701	0,540	0,018
	(e)	1,723	0,573	0,028	3,393	0,625	0,000	2,503	0,585	0,000	1,701	0,540	0,018			

($p<,05$)*

Duygusal adanmışlık madde toplam puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı sorgulanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu grupların aritmetik ortalamaları arası fark anlamlı bulunmuş ($F=8,393;p=,000$) ve (Levene $p=,035$) sonrasında Tamhane'sT2 testi uygulanmıştır. Bu test sonucu duygusal adanmışlık faktörü maddelerine verilen cevaplar arasında, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile tüm diğer kıdem gruplarındaki öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark en az $p<,05$ düzeyinde kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal adanmışlık yaşamaktadır. Bulduğumuz sonucu doğrular nitelikte bir sonuç içeren araştırmalarında Abdullah ve Shaw (1999); daha yaşlı olan işgörenlerin genellikle yapmakta oldukları işten ve örgüt içindeki bulundukları konumdan daha fazla tatmin olmakta ve örgüte daha fazla adanmakta olduklarını ifade etmişlerdir, bunun yanında yüksek bir maaşa sahip işgörenler örgütleri tarafından ödüllendirildiklerine inanmakta ve duygusal adanmışlık geliştirebilmektedirler.

Çizelge 4.71. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	1-5Yıl (N=155)		6-10Yıl (N=135)		11-15Yıl (N=145)		16-20Yıl (N=154)		21Yıl ve Üstü (N=158)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
8	3,83	1,16	3,55	1,29	3,65	1,32	3,82	1,19	3,92	1,14	2,272	,060	-	-
9	3,15	1,21	3,19	1,37	3,29	1,29	3,26	1,39	3,09	1,39	0,562	,691	-	-
10	3,79	1,11	3,79	1,16	3,74	1,04	3,91	1,06	4,13	0,94	3,309	,011*	0,073	Scheffe
11	2,96	1,40	2,87	1,46	3,22	1,24	3,17	1,31	3,10	1,34	1,693	,150	-	-
12	2,54	1,20	2,70	1,44	2,56	1,10	2,75	1,26	3,34	1,29	10,580	,000*	0,001	Tamhane
13	3,07	1,26	2,78	1,43	3,15	1,28	3,06	1,34	3,23	1,30	2,359	,052	-	-
14	2,03	0,94	1,93	1,11	1,90	0,98	2,49	1,41	2,33	1,30	7,600	,000*	0,000	Tamhane

(p<,05)*

Çizelge 4.71’de görüleceği üzere devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda, 10.(F=3,309;p<,05), 12.(F=10,580;p<,001) ve 14.(F=7,600;p<,001) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiş ve Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.72. Devam adanmışlığı (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçlarıdır

	(i)	(J) Mesleki Kıdem Yılı														
		1-5Yıl(a)			6-10Yıl(b)			11-15Yıl(c)			16-20Yıl(d)			21Yıl ve Üstü(e)		
		(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
Madde 10	(a)				0,002	0,125	1,000	0,042	0,123	0,998	-0,122	0,121	0,907	-0,339	0,120	0,093
	(b)	-0,002	0,125	1,000				0,040	0,127	0,999	-0,124	0,125	0,913	-0,341	0,124	0,112
	(c)	-0,042	0,123	0,998	-0,040	0,127	0,999				-0,164	0,123	0,775	-0,382*	0,122	0,045
	(d)	0,122	0,121	0,907	0,124	0,125	0,913	0,164	0,123	0,775				-0,217	0,120	0,514
	(e)	0,339	0,120	0,093	0,341	0,124	0,112	0,382*	0,122	0,045	0,217	0,120	0,514			
Madde 12	(a)				-0,168	0,157	0,965	-0,023	0,133	1,000	-0,218	0,140	0,725	-0,806*	0,140	0,000
	(b)	0,168	0,157	0,965				0,145	0,154	0,986	-0,050	0,160	1,000	-0,638*	0,161	0,001
	(c)	0,023	0,133	1,000	-0,145	0,154	0,986				-0,195	0,137	0,816	-0,783*	0,137	0,000
	(d)	0,218	0,140	0,725	0,050	0,160	1,000	0,195	0,137	0,816				-0,589*	0,144	0,001
	(e)	0,806*	0,140	0,000	0,638*	0,161	0,001	0,783*	0,137	0,000	0,589*	0,144	0,001			
Madde 14	(a)				0,092	0,122	0,997	0,129	0,111	0,939	-0,468*	0,136	0,007	-0,303	0,128	0,172
	(b)	-0,092	0,122	0,997				0,037	0,125	1,000	-0,560*	0,148	0,002	-0,396	0,141	0,052
	(c)	-0,129	0,111	0,939	-0,037	0,125	1,000				-0,597*	0,139	0,000	-0,433*	0,132	0,011
	(d)	0,468*	0,136	0,007	0,560*	0,148	0,002	0,597*	0,139	0,000				0,164	0,154	0,965
	(e)	0,303	0,128	0,172	0,396	0,141	0,052	0,433*	0,132	0,011	-0,164	0,154	0,965			

(p<,05)*

Çizelge 4.72’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin devam adanmışlığı madde puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

10. maddedeki “Öğretmenlik benim için, hem yapmak zorunda olduğum hem de sevdiğim bir meslek” ifadesine verilen cevaplar arasında, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark $p<,05$ düzeyinde kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Madde sonucuna göre kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini, kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlere göre daha yüksek derecede severek yapma yükümlüğü duymaktadırlar. Sonucu 21 yıl ve üzeri kıdemde olan öğretmenlerin meslekten ayrılma riskine yönelik taşıdıkları endişe belirlemiş olabilir.

12. maddedeki “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile diğer tüm kıdem yılı grupları arasındaki fark en az $p<,01$ düzeyinde kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, çalıştıkları okullara yönelik yaptıkları yatırımları diğer kıdemlerdeki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde görmektedirler. Karakuş(2005) de yaptığı araştırmanın ilgili maddesinde aynı eğilimi tespit etmiştir. Bu sonuca kıdemi yüksek öğretmenlerin bulundukları okullarda uzun süre çalışmaları sonucu bu duyguyu geliştirmeleri neden olmuş olabilir.

14. maddedeki “Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı maddi kazançları başka bir meslekte elde etmem çok zor.” ifadesine verilen cevaplar arasında, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler grubu ile kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark en az $p<,01$ düzeyinde kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler grubu ile kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark $p<,05$ düzeyinde kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler (1-5,6-10 ve 11-15’e göre) ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler (11-15’e göre) mesleğin kendilerine kazandırdığı maddi kazançların önemli olduğunu, bu nedenle mesleğe devam edeceklerini belirtmişlerdir. Bu duruma öğretmenlerin ilerleyen

yaş durumları nedeniyle başka işler bulmalarının güçleşmesi neden olmuştur denebilir. Madde, Karakuş(2005)'in araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çizelge 4.73. Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane'sT2) testi sonuçlarıdır

Devam Adanmışlığı	(i)	(J) Mesleki Kıdem Yılı															
		1-5Yıl(a)			6-10Yıl(b)			11-15Yıl(c)			16-20Yıl(d)			21Yıl ve Üstü(e)			
		(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	
		(a)				0,560	0,684	0,995	-0,143	0,618	1,000	-1,100	0,651	0,620	-1,771	0,647	0,063
		(b)	-0,560	0,684	0,995				-0,703	0,705	0,979	-1,660	0,734	0,219	-2,332*	0,730	0,016
(c)	0,143	0,618	1,000	0,703	0,705	0,979				-0,957	0,673	0,816	-1,629	0,669	0,144		
(d)	1,100	0,651	0,620	1,660	0,734	0,219	0,957	0,673	0,816				-0,672	0,699	0,984		
(e)	1,771	0,647	0,063	2,332*	0,730	0,016	1,629	0,669	0,144	0,672	0,699	0,984					

(p<,05)*

Devam adanmışlığı madde toplam puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı sorgulanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu grupların aritmetik ortalamaları arası fark anlamlı bulunmuş (F=3,763;p=,005) ve (levene p=,028) sonrasında Tamhane'sT2 testi uygulanmıştır. Bu test sonucu devam adanmışlığı faktörü maddelerine verilen cevaplar arasında, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark p<,05 düzeyinde kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Bu sonuca göre kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde devam adanmışlığı yaşamaktadır. Bunun sebepleri 21 yıl ve üzeri kıdemde olan öğretmenlerin iş değiştirme konusunda yaşayacağı kayıpların yüksekliği ve 6-10 yıl arası kıdemde olan öğretmenlerin hayatlarını daha iyi yaşamalarını sağlayacak meslek arayışı içine girmeleri ya da öğretmenlik mesleğinde yaşadıkları hayal kırıklığı olabilir. Bir çalışanın örgütte çalıştığı süre içinde sarf ettiği emek, zaman, çaba, edindiği para, statü gibi kazanımlar (yatırımlar) ne kadar fazla ise örgütten ayrıldığı takdirde ayrılmanın getireceği maliyetler o kadar fazla olur ki bu da bireyin örgüte bağlılığını artırır. Ayrıca, çalışanlar kendileri için uygun iş alternatiflerinin az olduğuna inanıyorlarsa mevcut kurumlarına adanmışlıkları daha yüksek olacaktır.

Çizelge 4.74. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarıdır

Madde	1-5Yıl (N=155)		6-10Yıl (N=135)		11-15Yıl (N=145)		16-20Yıl (N=154)		21Yıl ve Üstü (N=158)		Varyans		Levene p.	Post-Hoc Method
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	F	p.		
15	1,41	0,79	1,79	1,09	1,91	1,30	2,13	1,42	1,84	1,24	7,395	,000*	0,000	Tamhane
16	2,28	1,34	2,57	1,47	2,31	1,34	2,36	1,45	2,11	1,26	2,090	,080	-	-
17	3,27	1,26	3,25	1,20	3,33	1,29	3,27	1,32	3,53	1,30	1,273	,279	-	-
18	1,87	1,07	2,10	1,23	1,97	1,16	2,00	1,21	1,85	1,05	1,133	,340	-	-
19	3,05	1,20	2,41	1,18	2,77	1,21	2,64	1,33	3,10	1,23	8,022	,000*	0,138	Scheffe
20	3,35	1,25	2,79	1,20	2,89	1,21	2,96	1,35	3,23	1,28	5,150	,000*	0,241	Scheffe
21	3,92	1,07	3,56	1,12	3,81	1,08	3,81	1,10	3,92	1,03	2,638	,033*	0,517	LSD

(p<,05)*

Çizelge 4.74'te görüleceği üzere normatif adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda, 15. (F=7,395;p<,001), 19. (F=8,022;p<,001), 20. (F=5,150;p<,001) ve 21. (F=2,638;p<,05) maddelerdeki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiş ve Post-Hoc tekniklere geçilmiştir. Sonuçlar aşağıda listelenmiştir.

Çizelge 4.75. Normatif adanmışlık (madde) puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Test sonuçlarıdır

	(i)	(J) Mesleki Kıdem Yılı														
		1-5Yıl(a)			6-10Yıl(b)			11-15Yıl(c)			16-20Yıl(d)			21Yıl ve Üstü(e)		
		(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
Madde 15	(a)				-0,372*	0,113	0,011	-0,497*	0,125	0,001	-0,717*	0,131	0,000	-0,423*	0,117	0,004
	(b)	0,372*	0,113	0,011				-0,125	0,143	0,992	-0,345	0,148	0,188	-0,050	0,136	1,000
	(c)	0,497*	0,125	0,001	0,125	0,143	0,992				-0,220	0,158	0,834	0,075	0,146	1,000
	(d)	0,717*	0,131	0,000	0,345	0,148	0,188	0,220	0,158	0,834				0,294	0,151	0,417
	(e)	0,423*	0,117	0,004	0,050	0,136	1,000	-0,075	0,146	1,000	-0,294	0,151	0,417			
Madde 19	(a)				0,638*	0,145	0,001	0,280	0,142	0,427	0,409	0,140	0,076	-0,056	0,139	0,997
	(b)	-0,638*	0,145	0,001				-0,358	0,147	0,208	-0,229	0,145	0,648	-0,694*	0,144	0,000
	(c)	-0,280	0,142	0,427	0,358	0,147	0,208				0,129	0,143	0,936	-0,336	0,142	0,231
	(d)	-0,409	0,140	0,076	0,229	0,145	0,648	-0,129	0,143	0,936				-0,465*	0,140	0,026
	(e)	0,056	0,139	0,997	0,694*	0,144	0,000	0,336	0,142	0,231	0,465*	0,140	0,026			
Madde 20	(a)				0,556	0,148	0,007	0,459	0,146	0,042	0,387	0,143	0,122	0,121	0,142	0,949
	(b)	-0,556	0,148	0,007				-0,097	0,151	0,981	-0,168	0,149	0,864	-0,435	0,148	0,070
	(c)	-0,459	0,146	0,042	0,097	0,151	0,981				-0,071	0,146	0,993	-0,338	0,145	0,245
	(d)	-0,387	0,143	0,122	0,168	0,149	0,864	0,071	0,146	0,993				-0,267	0,143	0,479
	(e)	-0,121	0,142	0,949	0,435	0,148	0,070	0,338	0,145	0,245	0,267	0,143	0,479			
Madde 21	(a)				0,360*	0,127	0,005	0,116	0,125	0,353	0,117	0,123	0,339	-0,001	0,122	0,990
	(b)	-0,360*	0,127	0,005				-0,244	0,129	0,059	-0,242	0,127	0,057	-0,361*	0,126	0,004
	(c)	-0,116	0,125	0,353	0,244	0,129	0,059				0,002	0,125	0,989	-0,117	0,124	0,345
	(d)	-0,117	0,123	0,339	0,242	0,127	0,057	-0,002	0,125	0,989				-0,119	0,122	0,330
	(e)	0,001	0,122	0,990	0,361*	0,126	0,004	0,117	0,124	0,345	0,119	0,122	0,330			

(p<,05)*

Çizelge 4.75'te görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin normatif adanmışlık madde puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Post-hoc testleri sonucunda;

15. maddedeki “Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.” ifadesine verilen cevaplar arasında, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler grubu ile diğer kıdemlerdeki tüm öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark en az $p<,05$ düzeyinde kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler aleyhine gerçekleşmiştir. Madde sonucuna göre kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görmektedirler. Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler görevlerine yeni başladıkları için yüksek potansiyelde adanmışlık göstermektedirler. Diğer öğretmenler gibi zamanın geçmesi ve getirdikleri yükümlülükleri tam taşımadıklarından dolayı bu gurupların kıdem ortalamalarındaki farklılık oluşmuş olabilir.

19. maddedeki “Şu anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum.” ifadesine verilen cevaplar arasında, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark $p<,01$ düzeyinde kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark ($p<,001$ (6-10 yıl için) ve $p<,05$ (16-20 yıl için)) kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Sonuçlara göre mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kurumuna ve çalışma arkadaşlarına tecrübe ve uzun süre birlikte çalışmaktan dolayı, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin ise sahip oldukları yüksek sorumluluk duygularından dolayı ortalamalarının yüksek çıktığını düşünebiliriz. Karakuş(2005) çalışmasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına adanmışlığını diğer gruplardan düşük bulmuş ve bunu 1-5 yıl kıdemdeki öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla henüz kaynaşamamış olduğu nedenine bağlamıştır.

20. maddedeki “Okuluma çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı).” ifadesine verilen cevaplar ortalamaları arasındaki fark, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasında $p<,01$ kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Buna göre kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, okulları ile olan ilişkisel psikolojik anlaşma

(karşılıklı yükümlülük) düzeylerinin kıdemi 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Yani 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler okullarının kendilerine kazandırdıklarının kıdemi 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.

21. maddedeki “Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum. (öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı).” ifadesine verilen cevaplar arasında, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10 yıl, olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark $p<,01$ düzeyinde kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu lehine, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler grubu ile kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler grubu ortalaması arasında fark $p<,01$ düzeyinde kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Madde sonucuna göre 21 yıl ve üzeri ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, öğretmenlik mesleğine kıdemi 6-10 olanlardan daha fazla kazanımlardan dolayı borçluluk hissetmektedir.

Çizelge 4.76. Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan (Tamhane’sT2) testi sonuçlarıdır

Normatif Adanm.	(i)	(J) Mesleki Kıdem Yılı														
		1-5Yıl(a)			6-10Yıl(b)			11-15Yıl(c)			16-20Yıl(d)			21Yıl ve Üstü(e)		
		(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	(o)
	(a)				2,463*	0,640	0,005	1,419	0,628	0,278	1,844	0,619	0,065	0,038	0,615	1,000
	(b)	-2,463*	0,640	0,005				-1,044	0,651	0,631	-0,619	0,641	0,920	-2,424*	0,637	0,006
	(c)	-1,419	0,628	0,278	1,044	0,651	0,631				0,425	0,629	0,978	-1,380	0,626	0,302
	(d)	-1,844	0,619	0,065	0,619	0,641	0,920	-0,425	0,629	0,978				-1,806	0,616	0,073
	(e)	-0,038	0,615	1,000	2,424*	0,637	0,006	1,380	0,626	0,302	1,806	0,616	0,073			

($p<,05$)*

Normatif adanmışlık madde toplam puanlarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı sorgulanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu grupların aritmetik ortalamaları arası fark anlamlı bulunmuş ($F=6,053;p=,000$) ve (Levene $p=,017$) sonrasında Tamhane’sT2 testi uygulanmıştır. Bu test sonucu normatif adanmışlık faktörü maddelerine verilen cevaplar arasında, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler grubu ile kıdemi 1-5 yıl ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenler grubu ortalaması arasındaki fark en az $p<,01$ düzeyinde kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler aleyhine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre kıdemi 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde normatif adanmışlık yaşamaktadır. Bunun sebebi olarak kıdemde ortalama olarak ilk 5

yıl sonrasının bir kırılma noktası olduğu, yıpranma ile beraber başka işler yapma isteğinin kişiyi zorladığı düşüncesi gösterilebilir.

4.4. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yöneticilerinde Gözledikleri Etik Liderlik Algı Düzeyleri Alt Problemine (Alt Problem-3) İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bulguların bu bölümde öğretmenlerin Etik Liderlik ölçeğindeki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak etik liderlik ölçeği ve faktörlerinin dağılımının normalliği 1 Sample Kolmogorov Smirnov testi ile test edilmiş ve devamında aşağıdaki istatistikler uygulanmıştır.

Çizelge 4.77. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerin sergiledikleri etik liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin frekans(f), yüzde(%), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri

Etik Liderlik Ölçeği	N	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{x}	ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde1	747	41	5,49	106	14,19	68	9,10	352	47,12	180	24,10	3,70	1,14
Madde2	747	54	7,23	104	13,92	79	10,58	360	48,19	150	20,08	3,60	1,16
Madde3	747	42	5,62	104	13,92	129	17,27	334	44,71	138	18,47	3,56	1,11
Madde4	747	30	4,02	70	9,37	87	11,65	328	43,91	232	31,06	3,89	1,07
Madde5	747	50	6,69	99	13,25	154	20,62	295	39,49	149	19,95	3,53	1,15
Madde6	747	56	7,50	111	14,86	156	20,88	275	36,81	149	19,95	3,47	1,18
Madde7	747	60	8,03	93	12,45	126	16,87	309	41,37	159	21,29	3,55	1,19
Madde8	747	44	5,89	108	14,46	113	15,13	321	42,97	161	21,55	3,60	1,15
Madde9	747	75	10,04	122	16,33	84	11,24	283	37,88	183	24,50	3,50	1,29
Madde10	747	36	4,82	71	9,50	145	19,41	334	44,71	161	21,55	3,69	1,06
Madde11	747	34	4,55	104	13,92	142	19,01	327	43,78	140	18,74	3,58	1,08
Madde12	747	48	6,43	92	12,32	99	13,25	357	47,79	151	20,21	3,63	1,13
Madde13	747	54	7,23	116	15,53	80	10,71	344	46,05	153	20,48	3,57	1,18
Madde14	747	28	3,75	46	6,16	109	14,59	329	44,04	235	31,46	3,93	1,02
Madde15	747	33	4,42	46	6,16	108	14,46	325	43,51	235	31,46	3,91	1,05
Madde16	747	52	6,96	84	11,24	120	16,06	295	39,49	196	26,24	3,67	1,18
Madde17	747	38	5,09	75	10,04	116	15,53	328	43,91	190	25,44	3,75	1,10
Madde18	747	73	9,77	134	17,94	174	23,29	239	31,99	127	17,00	3,29	1,22
Madde19	747	32	4,28	76	10,17	91	12,18	325	43,51	223	29,85	3,84	1,09
Madde20	747	40	5,35	106	14,19	96	12,85	326	43,64	179	23,96	3,67	1,14
Madde21	747	59	7,90	112	14,99	128	17,14	271	36,28	177	23,69	3,53	1,22
Madde22	747	38	5,09	100	13,39	126	16,87	290	38,82	193	25,84	3,67	1,15
Madde23	747	35	4,69	98	13,12	126	16,87	301	40,29	187	25,03	3,68	1,12
Madde24	747	39	5,22	92	12,32	171	22,89	269	36,01	176	23,56	3,60	1,13
Madde25	747	32	4,28	62	8,30	121	16,20	357	47,79	175	23,43	3,78	1,03

Madde26	747	24	3,21	72	9,64	119	15,93	377	50,47	155	20,75	3,76	0,99
Madde27	747	22	2,95	58	7,76	68	9,10	394	52,74	205	27,44	3,94	0,97
Madde28	747	32	4,28	66	8,84	117	15,66	357	47,79	175	23,43	3,77	1,04
Madde29	747	8	1,07	59	7,90	60	8,03	401	53,68	219	29,32	4,02	0,89
Madde30	747	50	6,69	74	9,91	151	20,21	242	32,40	230	30,79	3,71	1,19
Madde31	747	18	2,41	34	4,55	179	23,96	261	34,94	255	34,14	3,94	0,99
Madde32	747	26	3,48	52	6,96	156	20,88	258	34,54	255	34,14	3,89	1,06
Madde33	747	38	5,09	112	14,99	137	18,34	303	40,56	157	21,02	3,57	1,13
Madde34	747	16	2,14	68	9,10	108	14,46	336	44,98	219	29,32	3,90	0,99
Madde35	747	26	3,48	106	14,19	87	11,65	340	45,52	188	25,17	3,75	1,09
Madde36	747	26	3,48	97	12,99	108	14,46	346	46,32	170	22,76	3,72	1,06
Madde37	747	20	2,68	82	10,98	92	12,32	382	51,14	171	22,89	3,81	1,00
Madde38	747	18	2,41	46	6,16	98	13,12	313	41,90	272	36,41	4,04	0,98
Madde39	747	32	4,28	26	3,48	85	11,38	314	42,03	290	38,82	4,08	1,01
Madde40	747	20	2,68	46	6,16	99	13,25	321	42,97	261	34,94	4,01	0,99
Madde41	747	28	3,75	70	9,37	118	15,80	308	41,23	223	29,85	3,84	1,07
Madde42	747	38	5,09	50	6,69	120	16,06	330	44,18	209	27,98	3,83	1,07
Madde43	747	36	4,82	74	9,91	157	21,02	307	41,10	173	23,16	3,68	1,08
Madde44	747	22	2,95	56	7,50	109	14,59	333	44,58	227	30,39	3,92	1,00
TOP&ORT	747	1623	5,06	3579	11,42	5116	14,86	14097	43,28	8453	25,38	3,74	1,09

Çizelge 4.78. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerin sergiledikleri etik liderlik rolleri faktörlerine ilişkin görüşlerinin ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) ve standart hata (sh) değerleri

Etik Liderlik Boyutları	\bar{x}	sh	ss
İletişimsel Etik	3,73	0,034	0,92
İklimsel Etik	3,63	0,033	0,91
Karar Vermede Etik	3,84	0,029	0,79
Davranışsal Etik	3,78	0,033	0,90

Çizelge 4.78.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenler, yöneticilerinin etik liderlik rollerini iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarının tümünde “Katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar. Bu sonuca göre öğretmenler, yöneticilerinin tüm boyutlarda olumlu etik liderlik davranışları sergiledikleri görüşündedirler.

4.5. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yöneticilerinde Gözledikleri Etik Liderlik Algı Düzeyleri Demografik Değişkenlerine Göre Değişmekte Midir Alt Problemine (Alt Problem-4) İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

4.5.1. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Çizelge 4.79. Etik Liderlik Ölçeği Faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sh	t	sd	p
İletişimsel Etik	Bayan	360	57,29	13,91	,73	2,567	745	,010*
	Erkek	387	54,70	13,67	,69			
İklimsel Etik	Bayan	360	40,74	10,27	,54	2,164	745	,031*
	Erkek	387	39,15	9,80	,50			
Karar Vermede Etik	Bayan	360	35,59	6,90	,36	3,962	745	,000*
	Erkek	387	33,54	7,22	,37			
Davranışsal Etik	Bayan	360	34,67	7,82	,41	2,250	744,905	,025*
	Erkek	387	33,34	8,31	,42			

(p<,05)*

Çizelge 4.79.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin etik liderlik faktörlerinden almış oldukları puanların Cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki fark incelenmiş ve;

Bayan öğretmenlerin iletişimsel etik faktörü puanları ile erkek öğretmenlerin iletişimsel etik puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Fark bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir (t=2,567, p<,05).

Bayan öğretmenlerin iklimsel etik faktörü puanları ile erkek öğretmenlerin iklimsel etik puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Fark bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir (t=2,164, p<,05).

Bayan öğretmenlerin karar vermede etik faktörü puanları ile erkek öğretmenlerin karar vermede etik puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Fark bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir (t=3,962 p<,001).

Bayan öğretmenlerin davranışsal etik faktörü puanları ile erkek öğretmenlerin davranışsal etik puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Fark bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir ($t=2,250$ $p<,05$).

Bu bulguları yorumlayacak olursak bayan öğretmenlerin, yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Yani bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik rollerini daha olumlu olarak görmektedirler. Sonuca sebep olarak yöneticilerin genel ağırlıkla erkek öğretmenlerden oluştuğu ve erkek öğretmenlerle erkek yöneticilerin daha fazla örgütsel çatışma içinde bulunmaları gösterilebilir.

4.5.2. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Çizelge 4.80. Etik Liderlik Ölçeği Faktör puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

	Medeni durum	N	\bar{x}	ss	sh	t	sd	p
İletişimsel Etik	Bekâr	143	59,72	13,23	1,11	3,600	735	,000*
	Evli	594	55,12	13,84	,57			
İklimsel Etik	Bekâr	143	41,85	10,16	,85	2,500	735	,013*
	Evli	594	39,51	10,00	,41			
Karar Vermede Etik	Bekâr	143	36,51	6,27	,52	3,695	735	,000*
	Evli	594	34,08	7,24	,30			
Davranışsal Etik	Bekâr	143	35,87	7,63	,64	3,070	735	,002*
	Evli	594	33,57	8,15	,33			

($p<,05$)*

Çizelge 4.80.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin etik liderlik faktörlerinden almış oldukları puanların Cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki fark incelenmiş ve;

Bekâr öğretmenlerin iletişimsel etik faktörü puanları ile evli öğretmenlerin iletişimsel etik puanları ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Fark bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir ($t=3,600$, $p<,001$).

Bekâr öğretmenlerin iklimsel etik faktörü puanları ile evli öğretmenlerin iklimsel etik puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Fark bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir ($t=2,500$, $p<,05$).

Bekâr öğretmenlerin karar vermede etik faktörü puanları ile evli öğretmenlerin karar vermede etik puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Fark bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir ($t=3,695$ $p<,001$).

Bekâr öğretmenlerin davranışsal etik faktörü puanları ile evli öğretmenlerin davranışsal etik puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Fark bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir ($t=3,070$ $p<,01$).

Bulguları yorumladığımızda bekâr öğretmenlerin, yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin algılarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu ile karşılaşırız. Yani bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik rollerini daha olumlu olarak görmektedirler. Sonuca sebep olarak bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre çalıştıkları kurumda daha az bir süredir bulunuyor olması, yöneticilerinin davranışları konusunda belirgin bir yargı sahibi olamamaları ve genç öğretmenlerin adanmışlıklarının yüksek çıkması sonucundan hareketle davranışlara yönelik bakış açılarının genelde olumlu olması gösterilebilir.

4.5.3. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Çizelge 4.81. İletişimsel etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA (İletişimsel Etik)					
Okul Türü	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
İlköğretim	399	60,17	12,48	G.Arası	15287,534	3	5095,845	29,682	,000*
Genel Lise	120	51,56	12,60	G.İçi	127558,324	743	171,680		
Meslek Lisesi	127	50,73	15,02	Toplam	142845,858	746			
Anadolu Lisesi	101	51,05	13,52						
Toplam	747	55,95	13,84						

($p<,05$)*

Çizelge 4.81.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin İletişimsel Etik puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=29,682; p<,001$). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Levene sonucu $p<,05$ çıkmış ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklerden Tamhane's T2 testine geçilmiştir. Çıkan sonuçlar çizelge halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.81-a. İletişimsel Etik Faktörü puanının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçları

İletişimsel Etik	(J) Okulun Türü											
	İlköğretim (a)			Genel Lise (b)			Meslek Lisesi (c)			Anadolu Lisesi (d)		
	(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
	(a)			8,607*	1,309	0,000	9,433*	1,472	0,000	9,116*	1,484	0,000
	(b)	-8,607*	1,309	0,000			0,826	1,761	0,998	0,509	1,770	1,000
	(c)	-9,433*	1,472	0,000	-0,826	1,761	0,998			-0,317	1,894	1,000
	(d)	-9,116*	1,484	0,000	-0,509	1,770	1,000	0,317	1,894	1,000		

($p<,05$)*

Çizelge 4.81-a'da görüldüğü gibi İletişimsel Etik puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Tamhane's T2 analizi sonucunda söz konusu farklılığın İlköğretim öğretmenleriyle diğer grup öğretmenleri arasında $p<,001$ düzeyinde İlköğretim öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer ortalamalar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Çizelgeye göre ilköğretim öğretmenleri, yöneticilerinin iletişimsel etik faktör davranışlarını diğer grup öğretmenlerinden daha olumlu olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.82. İklimsel etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA (İklimsel Etik)					
Okul Türü	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
İlköğretim	399	42,79	9,13	G.Arası	7212,125	3	2404,042	26,195	,000*
Genel Lise	120	37,31	9,98	G.İçi	68189,219	743	91,776		
Meslek Lisesi	127	35,83	10,10	Toplam	75401,344	746			
Anadolu Lisesi	101	36,78	10,16						
Toplam	747	39,91	10,05						

($p<,05$)*

Çizelge 4.82.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin İklimsel Etik puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=26,195; p<,001$). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Levene sonucu $p<,05$ çıkmış ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklerden Tamhane's T2 testine geçilmiştir. Çıkan sonuçlar çizelge halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.82-a. İklimsel Etik Faktörü puanının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçları

İklimsel Etik	(J) Okulun Türü												
	(I)	İlköğretim (a)			Genel Lise (b)			Meslek Lisesi (c)			Anadolu Lisesi (d)		
		(I-J)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
	(a)				5,479*	1,019	0,000	6,952*	1,006	0,000	6,005*	1,109	0,000
	(b)	-5,479*	1,019	0,000				1,474	1,278	0,822	0,526	1,360	0,999
(c)	-6,952*	1,006	0,000	-1,474	1,278	0,822				-0,948	1,351	0,981	
(d)	-6,005*	1,109	0,000	-0,526	1,360	0,999	0,948	1,351	0,981				

($p<,05$)*

Çizelge 4.82 -a'da görüldüğü gibi İklimsel Etik puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Tamhane's T2 analizi sonucunda söz konusu farklılığın İlköğretim öğretmenleriyle diğer grup öğretmenleri arasında $p<,001$ düzeyinde İlköğretim öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer ortalamalar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Çizelgeye göre ilköğretim öğretmenleri, yöneticilerinin iklimsel etik faktör davranışlarını diğer grup öğretmenlerinden daha olumlu olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.83. Karar vermede etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA (Karar Vermede Etik)					
Okul Türü	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
İlköğretim	399	36,10	6,67	G.Arası	2217,432	3	739,144	15,333	,000*
Genel Lise	120	33,41	6,21	G.İçi	35816,699	743	48,206		
Meslek Lisesi	127	32,08	7,96	Toplam	38034,131	746			
Anadolu Lisesi	101	32,74	7,42						
Toplam	747	34,53	7,14						

($p<,05$)*

Çizelge 4.83.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Karar Vermede Etik puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=15,333; p<,001$). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Levene sonucu $p<,05$ çıkmış ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklerden Tamhane's T2 testine geçilmiştir. Çıkan sonuçlar çizelge halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.83-a. Karar Vermede Etik Faktörü puanının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 sonuçları

Karar Vermede Etik	(J) Okulun Türü											
	İlköğretim (a)			Genel Lise (b)			Meslek Lisesi (c)			Anadolu Lisesi (d)		
	(I-J)	sh	p.	(I-j)	sh	p.	(I-j)	sh	p.	(I-j)	sh	p.
	(a)			2,689*	0,658	0,000	4,019*	0,781	0,000	3,355*	0,810	0,000
	(b)	-2,689*	0,658	0,000			1,330	0,906	0,605	0,666	0,931	0,979
	(c)	-4,019*	0,781	0,000	-1,330	0,906	0,605			-0,664	1,022	0,987
	(d)	-3,355*	0,810	0,000	-0,666	0,931	0,979	0,664	1,022	0,987		

($p<,05$)*

Çizelge 4.83-a'da görüldüğü gibi Karar Vermede Etik puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Tamhane's T2 analizi sonucunda söz konusu farklılığın İlköğretim öğretmenleriyle diğer grup öğretmenleri arasında $p<,001$ düzeyinde İlköğretim öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer ortalamalar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Çizelgeye göre ilköğretim öğretmenleri, yöneticilerinin karar vermede etik faktörü davranışlarını diğerlerinden daha olumlu olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.84. Davranışsal etik faktörü puanının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA (Davranışsal Etik)					
Okul Türü	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
İlköğretim	399	36,13	7,30	G.Arası	4036,506	3	1345,502	22,257	,000*
Genel Lise	120	32,13	7,93	G.İçi	44917,151	743	60,454		
Meslek Lisesi	127	30,93	8,47	Toplam	48953,657	746			
Anadolu Lisesi	101	31,52	8,48						
Toplam	747	33,98	8,10						

($p<,05$)*

Çizelge 4.84.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Davranışsal Etik puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=22,257; p<,001$). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Levene sonucu $p<,05$ çıkmış ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklerden Tamhane's T2 testine geçilmiştir. Çıkan sonuçlar çizelge halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.84-a. Davranışsal Etik Faktörü puanının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçları

Davranışsal Etik	(J) Okulun Türü											
	İlköğretim (a)			Genel Lise (b)			Meslek Lisesi (c)			Anadolu Lisesi (d)		
	(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.	(I-J)	sh	p.
(a)				3,992*	0,811	0,000	5,196*	0,835	0,000	4,601*	0,920	0,000
(b)	-3,992*	0,811	0,000				1,204	1,043	0,821	0,609	1,112	0,995
(c)	-5,196*	0,835	0,000	-1,204	1,043	0,821				-0,596	1,130	0,996
(d)	-4,601*	0,920	0,000	-0,609	1,112	0,995	0,596	1,130	0,996			

($p<,05$)*

Çizelge 4.84-a'da görüldüğü gibi Davranışsal Etik puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Tamhane's T2 analizi sonucunda söz konusu farklılığın İlköğretim öğretmenleriyle diğer grup öğretmenleri arasında $p<,001$ düzeyinde İlköğretim öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer ortalamalar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Çizelgeye göre ilköğretim öğretmenleri, yöneticilerinin davranışsal etik faktör davranışlarını diğer grup öğretmenlerinden daha olumlu olarak algılamaktadırlar.

Faktörlerin sonuçları genel olarak incelendiğinde ilköğretim öğretmenleri, yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını örneklemdeki tüm lise öğretmenlerinden daha olumlu olarak algılamaktadırlar. Bu durum ilköğretim okulu öğretmenlerinin kurumlarında oluşan olumlu örgüt kültürü ile açıklanabilir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık ölçeği, duygusal adanmışlık faktörüne verdikleri cevaplar da birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin sahip oldukları yüksek adanmışlık düzeyinin bakış açılarına yansımaları durumu da düşünülebilir.

4.5.4. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Çizelge 4.85. Etik Liderlik faktör puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri					ANOVA					
	Yaş	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
İletişimsel Etik	21-30	196	57,61	13,38	G.Arası	1212,646	3	404,215	2,120	,096
	31-40	281	55,58	13,74	G.İçi	141297,091	741	190,684		
	41-50	226	54,63	14,56	Toplam	142509,737	744			
	51 ve üstü	42	58,33	11,90						
	Toplam	745	55,98	13,84						
İklimsel Etik	21-30	196	40,64	9,68	G.Arası	687,775	3	229,258	2,275	,079
	31-40	281	40,09	10,03	G.İçi	74665,165	741	100,763		
	41-50	226	38,67	10,51	Toplam	75352,940	744			
	51 ve üstü	42	42,24	9,095						
	Toplam	745	39,93	10,06						
Karar Vermede Etik	21-30	196	35,18	6,41	G.Arası	294,292	3	98,097	1,942	,121
	31-40	281	34,51	7,50	G.İçi	37425,056	741	50,506		
	41-50	226	33,81	7,44	Toplam	37719,348	744			
	51 ve üstü	42	36,05	5,46						
	Toplam	745	34,56	7,12						
Davranışsal Etik	21-30	196	34,82	7,38	G.Arası	339,116	3	113,039	1,724	,161
	31-40	281	33,96	8,45	G.İçi	48582,798	741	65,564		
	41-50	226	33,13	8,40	Toplam	48921,914	744			
	51 ve üstü	42	34,95	7,20						
	Toplam	745	33,99	8,11						

(p<,05)*

Çizelge 4.85.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Etik Liderlik ölçeği faktör puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (İletişimsel Etik (F=2,120;p.>,05), İklimsel Etik (F=2,275;p.>,05), Karar Vermede Etik (F=1,942;p.>,05), Davranışsal Etik (F=1,724;p.>,05)). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin algıları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.5.5. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Çizelge 4.86. İletişimsel etik faktörü puanının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA (İletişimsel Etik)					
Branş	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
Sınıf Öğretmeni	213	58,34	13,34	G.Arası	6118,964	2	3059,482	16,648	,000*
Kültür Dersleri Öğ.	376	56,86	13,56	G.İçi	136726,894	744	183,773		
Meslek Dersleri Öğ	158	50,56	13,83	Toplam	142845,858	746			
Toplam	747	55,95	13,84						

(p<,05)*

Çizelge 4.86.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin İletişimsel Etik puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=16,648;p.<,001).

Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Levene sonucu p.>,05 çıkmış ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklerden Scheffe testine geçilmiştir. Çıkan sonuçlar çizelge halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.86-a. İletişimsel Etik Faktörü puanının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları

İletişimsel Etik	(J) Branş								
	(I) Sınıf Öğretmeni (a)			Kültür dersleri Öğr. (b)			Meslek Dersleri Öğr.(c)		
	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
	(a)			1,482	1,163	0,444	7,781*	1,423	0,000
	(b)	-1,482	1,163	0,444			6,299*	1,285	0,000
	(c)	-7,781*	1,423	0,000	-6,299*	1,285	0,000		

(p<,05)*

Çizelge 4.86-a'da görüldüğü gibi İletişimsel Etik puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın Meslek dersleri öğretmenleri ile diğer grup öğretmenleri arasında

$p<,001$ düzeyinde Meslek dersleri öğretmenleri aleyhine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer ortalamalar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Çizelgeye göre meslek dersleri öğretmenleri, yöneticilerinin iletişimsel etik faktör davranışlarını diğer grup öğretmenlerine göre daha olumsuz olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.87. İklimsel etik faktörü puanının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA (İklimsel Etik)					
Branş	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
Sınıf Öğretmeni	213	41,56	10,07	G.Arası	3242,526	2	1621,263	16,716	,000*
Kültür Dersleri Öğ.	376	40,64	9,82	G.İçi	72158,818	744	96,988		
Meslek Dersleri Öğ	158	35,96	9,61	Toplam	75401,344	746			
Toplam	747	39,91	10,05						

($p<,05$)*

Çizelge 4.87.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin İklimsel Etik puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=16,716$; $p<,001$). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Levene sonucu $p>,05$ çıkmış ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklerden Scheffe testine geçilmiştir. Çıkan sonuçlar çizelge halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.87-a. İklimsel Etik Faktörü puanının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları

İklimsel Etik	(J) Branş								
	(I) Sınıf Öğretmeni (a)			Kültür dersleri Öğr. (b)			Meslek Dersleri Öğr.(c)		
	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
	(a)			0,918	0,845	0,554	5,597*	1,034	0,000
	(b)	-0,918	0,845	0,554			4,679*	0,934	0,000
	(c)	-5,597*	1,034	0,000	-4,679*	0,934	0,000		

($p<,05$)*

Çizelge 4.87-a'da görüldüğü gibi İklimsel Etik puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın Meslek dersleri öğretmenleri ile diğer grup öğretmenleri arasında

$p<,001$ düzeyinde Meslek dersleri öğretmenleri aleyhine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer ortalamalar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Çizelgeye göre meslek dersleri öğretmenleri, yöneticilerinin iklimsel etik faktör davranışlarını diğer grup öğretmenlerine göre daha olumsuz olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.88. Karar vermede etik faktörü puanının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA (Karar Vermede Etik)					
Branş	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
Sınıf Öğretmeni	213	35,54	7,05	G.Arası	1813,686	2	906,843	18,627	,000*
Kültür Dersleri Öğ.	376	35,22	6,70	G.İçi	36220,445	744	48,683		
Meslek Dersleri Öğ	158	31,53	7,50	Toplam	38034,131	746			
Toplam	747	34,53	7,14						

($p<,05$)*

Çizelge 4.88.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Karar Vermede Etik puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=18,627$; $p<,001$). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Levene sonucu $p<,05$ çıkmış ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklerden Tamhane's T2 testine geçilmiştir. Çıkan sonuçlar çizelge halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.88-a. Karar Vermede Etik Faktörü puanının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 sonuçları

Karar Vermede Etik	(J) Branş									
	(I)	Sınıf Öğretmeni (a)			Kültür dersleri Öğr. (b)			Meslek Dersleri Öğr.(c)		
		(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
	(a)				0,317	0,594	0,933	4,004*	0,768	0,000
	(b)	-0,317	0,594	0,933				3,686*	0,690	0,000
	(c)	-4,004*	0,768	0,000	-3,686*	0,690	0,000			

($p<,05$)*

Çizelge 4.88-a'da görüldüğü gibi Karar Vermede Etik puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Tamhane's T2 analizi sonucunda söz konusu farklılığın söz konusu farklılığın Meslek dersleri öğretmenleri ile diğer grup öğretmenleri arasında $p<,001$ düzeyinde Meslek dersleri öğretmenleri aleyhine

gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer ortalamalar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Çizelgeye göre meslek dersleri öğretmenleri, yöneticilerinin karar vermede etik faktör davranışlarını diğer grup öğretmenlerine göre daha olumsuz olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.89. Davranışsal etik faktörü puanının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri				ANOVA (Davranışsal Etik)					
Branş	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
Sınıf Öğretmeni	213	35,27	8,03	G.Arası	2060,958	2	1030,479	16,350	,000*
Kültür Dersleri Öğ.	376	34,57	7,94	G.İçi	46892,699	744	63,028		
Meslek Dersleri Öğ	158	30,82	7,81	Toplam	48953,657	746			
Toplam	747	33,98	8,10						

($p<,05$)*

Çizelge 4.89.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Davranışsal Etik puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=16,350$; $p<,001$). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Levene sonucu $p>,05$ çıkmış ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklerden Scheffe testine geçilmiştir. Çıkan sonuçlar çizelge halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.89-a. Davranışsal Etik Faktörü puanının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları

Davranışsal Etik	(J) Branş								
	(I) Sınıf Öğretmeni (a)			Kültür dersleri Öğr. (b)			Meslek Dersleri Öğr.(c)		
	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
	(a)								
	(a)			0,693	0,681	0,596	4,445*	0,834	0,000
	(b)	-0,693	0,681	0,596			3,752*	0,753	0,000
	(c)	-4,445*	0,834	0,000	-3,752*	0,753	0,000		

($p<,05$)*

Çizelge 4.89-a'da görüldüğü gibi Davranışsal Etik puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe analizi sonucunda söz konusu farklılığın Meslek dersleri öğretmenleri ile diğer grup öğretmenleri arasında $p<,001$ düzeyinde Meslek dersleri öğretmenleri aleyhine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Diğer ortalamalar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Çizelgeye göre meslek dersleri öğretmenleri, yöneticilerinin davranışsal etik faktör davranışlarını diğer grup öğretmenlerine göre daha olumsuz olarak algılamaktadırlar. Faktörlerin branş değişkenine göre sonuçları genel olarak incelendiğinde meslek dersleri öğretmenleri, yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını örneklemdaki sınıf öğretmenleri ve kültür dersleri öğretmenlerinden daha düşük düzeyde olumlu algılamaktadırlar. Bu duruma meslek dersleri öğretmenlerinin kurumlarında eğitim işlerinden başka, meslekleri ile ilgili çalışmalarda kullanılması ve bu nedenle yöneticileri davranışlarını değerlendirirken bu gibi durumların değerlendirmelerini etkilemesi neden olabilir. Öğretmenlerin adanmışlık faktörlerine verdikleri cevaplar analiz edildiğinde adanmışlık ölçeği 18. maddede meslek dersleri öğretmenlerinin okula yönelik normatif adanmışlığı sınıf ve kültür dersleri öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde düşük çıkmıştır. Meslek dersleri öğretmenlerinin okullarına yönelik bu bakış açısı yöneticilerine yönelik algılarını da etkilemiş olabilir.

4.5.6. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mezuniyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Çizelge 4.90. Etik Liderlik faktör puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri					ANOVA					
	Mezuniyet	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
İletişimsel Etik	Ön Lisans	49	57,65	12,67	G.Arası	163,884	2	81,942	,427	,652
	Lisans	666	55,85	13,98	G.İçi	142681,974	744	191,777		
	Yüksek Lisans	32	55,25	12,66	Toplam	142845,858	746			
	Toplam	747	55,95	13,84						
İklimsel Etik	Ön Lisans	49	41,73	9,26	G.Arası	174,299	2	87,150	,862	,423
	Lisans	666	39,78	10,17	G.İçi	75227,045	744	101,112		
	Yüksek Lisans	32	39,88	8,62	Toplam	75401,344	746			
	Toplam	747	39,91	10,05						
Karar Vermede Etik	Ön Lisans	49	36,10	6,66	G.Arası	197,263	2	98,632	1,939	,145
	Lisans	666	34,49	7,17	G.İçi	37836,868	744	50,856		
	Yüksek Lisans	32	33,00	6,98	Toplam	38034,131	746			
	Toplam	747	34,53	7,14						
Davranışsal Etik	Ön Lisans	49	34,82	7,19	G.Arası	65,175	2	32,588	,496	,609
	Lisans	666	33,96	8,15	G.İçi	48888,482	744	65,710		
	Yüksek Lisans	32	33,00	8,44	Toplam	48953,657	746			
	Toplam	747	33,98	8,10						

($p<,05$)*

Çizelge 4.90.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Etik Liderlik ölçeği faktör puanlarının öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (İletişimsel Etik (F=,427;p.>,05), İklimsel Etik (F=,862;p.>,05), Karar Vermede Etik (F=1,939;p.>,05), Davranışsal Etik (F=,496;p.>,05)).

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin algıları mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.5.7. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Çizelge 4.91. Etik Liderlik faktör puanlarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri					ANOVA					
	Çalışma Şekli	N	\bar{x}	ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
İletişimsel Etik	Kadrolu	648	55,57	13,78	G.Arası	698,275	2	349,138	1,827	,162
	Sözleşmeli	60	58,27	15,43	G.İçi	142147,583	744	191,059		
	Dışarıdan Ücretli	39	58,64	11,84	Toplam	142845,858	746			
	Toplam	747	55,95	13,84						
İklimsel Etik	Kadrolu	648	39,64	10,11	G.Arası	362,703	2	181,352	1,798	,166
	Sözleşmeli	60	41,53	10,33	G.İçi	75038,641	744	100,858		
	Dışarıdan Ücretli	39	41,92	8,40	Toplam	75401,344	746			
	Toplam	747	39,91	10,05						
Karar Vermede Etik	Kadrolu	648	34,35	7,22	G.Arası	147,936	2	73,968	1,453	,235
	Sözleşmeli	60	35,70	6,82	G.İçi	37886,195	744	50,922		
	Dışarıdan Ücretli	39	35,62	6,20	Toplam	38034,131	746			
	Toplam	747	34,53	7,14						
Davranışsal Etik	Kadrolu	648	33,81	8,19	G.Arası	148,062	2	74,031	1,129	,324
	Sözleşmeli	60	34,93	7,87	G.İçi	48805,595	744	65,599		
	Dışarıdan Ücretli	39	35,36	6,69	Toplam	48953,657	746			
	Toplam	747	33,98	8,10						

(p<,05)*

Çizelge 4.91.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Etik Liderlik ölçeği faktör puanlarının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (İletişimsel Etik (F=1,827;p.>,05), İklimsel Etik (F=1,798;p.>,05), Karar Vermede Etik (F=1,453;p.>,05), Davranışsal Etik (F=1,129;p.>,05)). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin algıları çalışma şekillerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.5.8. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Sergiledikleri Etik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Çizelge 4.92. Etik Liderlik faktör puanlarının öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

N,x,ss değerleri					ANOVA					
	Kıdem Yılı	N	\bar{x}	Ss	Kaynak	KT	SD	KO	F	p.
İletişimsel Etik	1-5 Yıl	155	57,83	13,50	G.Arası	1874,016	4	468,504	2,466	,044*
	6-10 Yıl	135	53,47	14,80	G.İçi	140971,843	742	189,989		
	11-15 Yıl	145	56,99	13,83	Toplam	142845,858	746			
	16-20 Yıl	154	54,61	13,84						
	21 Yıl ve üstü	158	56,56	13,04						
	Toplam	747	55,95	13,84						
İklimsel Etik	1-5 Yıl	155	40,66	9,77	G.Arası	327,000	4	81,750	,808	,520
	6-10 Yıl	135	39,30	9,61	G.İçi	75074,344	742	101,178		
	11-15 Yıl	145	40,59	10,77	Toplam	75401,344	746			
	16-20 Yıl	154	39,01	9,88						
	21 Yıl ve üstü	158	39,96	10,21						
	Toplam	747	39,91	10,05						
Karar Vermede Etik	1-5 Yıl	155	35,10	6,68	G.Arası	283,938	4	70,985	1,395	,234
	6-10 Yıl	135	33,56	7,79	G.İçi	37750,193	742	50,876		
	11-15 Yıl	145	35,23	7,43	Toplam	38034,131	746			
	16-20 Yıl	154	34,06	7,10						
	21 Yıl ve üstü	158	34,61	6,72						
	Toplam	747	34,53	7,14						
Davranışsal Etik	1-5 Yıl	155	34,93	7,27	G.Arası	389,729	4	97,432	1,489	,204
	6-10 Yıl	135	33,16	8,61	G.İçi	48563,928	742	65,450		
	11-15 Yıl	145	34,61	8,67	Toplam	48953,657	746			
	16-20 Yıl	154	33,17	8,26						
	21 Yıl ve üstü	158	33,96	7,66						
	Toplam	747	33,98	8,10						

(p<,05)*

Çizelge 4.92.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Etik Liderlik ölçeği faktör puanlarının öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda İklımsel Etik ($F=,808;p.>,05$), Karar Vermede Etik ($F=1,395;p.>,05$) ve Davranışsal Etik ($F=1,489;p.>,05$) gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, yöneticilerinin iklımsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik rollerine ilişkin algıları kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

İletişimsel Etik puanlarının öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,466;p.<,001$).

Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Levene sonucu $p.>,05$ çıkmış ve tamamlayıcı Post-Hoc tekniklerden LSD testine geçilmiştir. Çıkan sonuçlar çizelge halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.92 -a. İletişimsel Etik Faktörü puanının kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları

İletişimsel Etik	(i)	(J) Mesleki Kıdem Yılı														
		1-5Yıl(a)			6-10Yıl(b)			11-15Yıl(c)			16-20Yıl(d)			21Yıl ve Üstü(e)		
		(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.	(i-j)	sh	p.
	(a)				4,366	1,623	0,007	0,839	1,592	0,598	3,222	1,568	0,040	1,275	1,558	0,413
	(b)	-4,366	1,623	0,007				-3,526	1,649	0,033	-1,144	1,625	0,482	-3,090	1,615	0,056
(c)	-0,839	1,592	0,598	3,526	1,649	0,033				2,383	1,595	0,136	0,436	1,585	0,783	
(d)	-3,222	1,568	0,040	1,144	1,625	0,482	-2,383	1,595	0,136				-1,947	1,561	0,213	
(e)	-1,275	1,558	0,413	3,090	1,615	0,056	-0,436	1,585	0,783	1,947	1,561	0,213				

($p<,05$)*

Çizelge 4.92-a’da görüldüğü gibi İletişimsel Etik puanlarının öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası LSD analizi sonucunda söz konusu farklılığın, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler arasında $p<,01$ düzeyinde ve kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler arasında $p<,05$ düzeyinde kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler lehine gerçekleştiği, bunun yanında kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler arasında $p<,05$ düzeyinde kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer ortalamalar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak

anlamalı bulunmamıştır ($p>,05$). Çizelgeye göre kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, yöneticilerinin iletişimsel etik faktör davranışlarını kıdemi 6-10 ve 16-20 olan öğretmenlerden daha olumlu olarak algılamaktadırlar. Ayrıca kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler, yöneticilerinin iletişimsel etik faktör davranışlarını kıdemi 6-10 olan öğretmenlerden daha olumlu olarak algılamaktadırlar. Sonuçtaki farklılığa kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumda uzun süredir görev yapmamaları nedeniyle okulun yöneticisi hakkında net görüş oluşturamaması ya da olumsuz algıda bulunmaması neden olmuş olabilir.

4.6. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ölçeğine Verdikleri Yanıtlar İle Etik Liderlik Ölçeğine Verdikleri Yanıtlar Arası İlişkiye Ait Bulgu ve Yorumlar

4.6.1. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (Duygusal Adanmışlık) Faktörü ile Etik Liderlik Ölçeği Faktörleri İlişkisinin Değerlendirilmesi

Çizelge 4.93. Duygusal adanmışlık faktörü ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları

Faktörler	İletişimsel Etik			İklimsel Etik			Karar Vermede Etik			Davranışsal Etik		
	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.
Duygusal Adanmışlık	747	,288	,000*	747	,286	,000*	747	,251	,000*	747	,276	,000*

($p<,05$)*

Çizelge 4.93.'te görüldüğü üzere öğretmenlerin duygusal adanmışlık faktörü puanları ile iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik faktör puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi sonucunda duygusal adanmışlık ile iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,288$; $p<,001$) düzeyinde, duygusal adanmışlık ile iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,286$; $p<,001$) düzeyinde, duygusal adanmışlık ile karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,251$; $p<,001$) düzeyinde ve duygusal adanmışlık ile davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,276$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

(Duygusal Adanmışlık faktörüne ait olumsuz anlam içeren maddelerin aritmetik ortalamaları tersten hesaplanmıştır).

Çizelge 4.94. Duygusal adanmışlık faktörüne ait maddeler ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları

Faktörler	İletişimsel Etik			İklimsel Etik			Karar Vermede Etik			Davranışsal Etik		
	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.
Duygusal Adanmışlık												
Madde1	747	,114	,002*	747	,117	,001*	747	,111	,002*	747	,121	,001*
Madde2	747	,085	,020*	747	,125	,001*	747	,104	,004*	747	,115	,002*
Madde3	747	,148	,000*	747	,134	,000*	747	,127	,001*	747	,121	,001*
Madde4	747	-,330	,000*	747	-,312	,000*	747	-,289	,000*	747	-,285	,000*
Madde5	747	-,380	,000*	747	-,391	,000*	747	-,365	,000*	747	-,347	,000*
Madde6	747	,120	,001*	747	,131	,000*	747	,091	,013*	747	,123	,001*
Madde7	747	,132	,000*	747	,146	,000*	747	,124	,001*	747	,141	,000*

(p<,05)*

Çizelge 4.94.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal adanmışlık faktörü maddelerine verdikleri puanlar ile etik liderlik ölçeğinin iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik faktör puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi sonucu incelenmiş ve;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin duygusal adanmışlık faktörüne ait olan 1., yani “Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,114$; $p<,01$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,117$; $p<,01$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,111$; $p<,01$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,121$; $p<,01$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin duygusal adanmışlık faktörüne ait olan 2., yani “Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,085$; $p<,05$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,125$; $p<,01$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde

($r=,104$; $p<,01$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,115$; $p<,01$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin duygusal adanmışlık faktörüne ait olan 3., yani “Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,148$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,134$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,127$; $p<,01$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,121$; $p<,01$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin duygusal adanmışlık faktörüne ait olan 4., yani “Bu okulda kendimi “ailenin bir üyesi” olarak hissetmiyorum.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,330$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,312$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,289$; $p<,001$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,285$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin duygusal adanmışlık faktörüne ait olan 5., yani “Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış” hissetmiyorum.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,380$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,391$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,365$; $p<,001$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,347$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin duygusal adanmışlık faktörüne ait olan 6., yani “Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,120$; $p<,01$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,131$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,91$; $p<,05$) düzeyinde ve ile davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,123$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin duygusal adanmışlık faktörüne ait olan 7., yani “Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun meslek.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,132$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,146$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,124$; $p<,01$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,141$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Duygusal adanmışlık faktörü maddelerinin Etik Liderlik ölçeği faktörleri ile ilişkisi genel olarak incelendiğinde en kuvvetli ilişkinin 4. ve 5., yani çalışılan okula yönelik duygusal adanmışlık maddelerde gerçekleştiği görülebilmektedir. Bu sonuç; yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rollerinin, öğretmenlerin okula yönelik duygusal adanmışlığı ile daha kuvvetli bir ilişkide olduğunu ifade edebilmemizi sağlar. Diğer maddelerin Etik Liderlik ölçeği faktörleri ile ilişkisi birbirine yakındır.

4.6.2. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (Devam Adanmışlığı) Faktörü ile Etik Liderlik Ölçeği Faktörleri İlişkisinin Değerlendirilmesi

Çizelge 4.95. Devam adanmışlığı faktörü ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları

Faktörler	İletişimsel Etik			İklimsel Etik			Karar Vermede Etik			Davranışsal Etik		
Devam Adanmışlığı	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.
	747	,221	,000*	747	,222	,000*	747	,205	,000*	747	,240	,000*

($p<,05$)*

Çizelge 4.95.’te görüldüğü üzere öğretmenlerin devam adanmışlığı faktörü puanları ile iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik faktör puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi sonucunda:

Devam adanmışlığı ile iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,221$; $p<,001$) düzeyinde, devam adanmışlığı ile iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,222$; $p<,001$) düzeyinde, devam adanmışlığı ile karar vermede etik puanları arasında pozitif

yönde ($r=,205$; $p<,001$) düzeyinde ve devam adanmışlığı ile davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,240$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. (Devam adanmışlığı faktörüne ait olumsuz anlam içeren madde bulunmamaktadır).

Çizelge 4.96. Devam adanmışlığı faktörüne ait maddeler ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları

Faktörler	İletişimsel Etik			İklimsel Etik			Karar Vermede Etik			Davranışsal Etik		
Devam Adanmışlığı	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.
Madde 8	747	,186	,000*	747	,169	,000*	747	,160	,000*	747	,178	,000*
Madde 9	747	,140	,000*	747	,150	,000*	747	,119	,001*	747	,145	,000*
Madde 10	747	,166	,000*	747	,163	,000*	747	,134	,000*	747	,168	,000*
Madde 11	747	,062	,093	747	,093	,011*	747	,095	,009*	747	,084	,021*
Madde 12	747	,277	,000*	747	,288	,000*	747	,290	,000*	747	,320	,000*
Madde 13	747	,218	,000*	747	,225	,000*	747	,184	,000*	747	,228	,000*
Madde 14	747	,107	,003*	747	,130	,000*	747	,114	,002*	747	,147	,000*

($p<,05$)*

Çizelge 4.96.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin devam adanmışlığı faktörü maddelerine verdikleri puanlar ile etik liderlik ölçeğinin iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik faktör puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi sonucu incelenmiş ve;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin devam adanmışlığı faktörüne ait olan 8., yani “Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,186$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,169$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,160$; $p<,001$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,178$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin devam adanmışlığı faktörüne ait olan 9., yani “Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıysaydım hayatım alt

üst olurdu.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,140$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,150$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,119$; $p<,01$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,145$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin devam adanmışlığı faktörüne ait olan 10., yani “Öğretmenlik benim için, hem yapmak zorunda olduğum hem de sevdiğim bir meslek.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,166$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,163$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,134$; $p<,001$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,168$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin devam adanmışlığı faktörüne ait olan 11., yani “Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten ayrılmak benim için çok zor.” maddesi puanları ile; iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,093$; $p<,05$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,095$; $p<,01$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,084$; $p<,05$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Devam adanmışlığına ait 11. madde puanları ile iletişimsel etik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=,062$; $p>,05$) .

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin devam adanmışlığı faktörüne ait olan 12., yani “Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,277$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,288$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,290$; $p<,001$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,320$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin devam adanmışlığı faktörüne ait olan 13., yani “Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü

öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı saygınlığı başka bir meslekte elde etmem çok zor.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,218$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,225$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,184$; $p<,001$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,228$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin devam adanmışlığı faktörüne ait olan 14., yani “Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı maddi kazançları başka bir meslekte elde etmem çok zor.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,107$; $p<,01$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,130$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,114$; $p<,01$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,147$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Devam adanmışlığı faktörü maddelerinin Etik Liderlik ölçeği faktörleri ile ilişkisi genel olarak incelendiğinde en kuvvetli ilişkinin 12., çalışılan okula yönelik devam adanmışlığını sorgulayan maddede gerçekleştiği görülecektir. Bu sonuç; yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rollerinin, öğretmenlerin okula yönelik devam adanmışlığı ile diğer maddelere göre daha kuvvetli bir ilişkide olduğunu ifade edebilmemizi sağlar. Ayrıca 13. maddenin de etik liderlik faktörleri ile ilişkisi diğer maddelerden daha yüksek çıkmıştır. Bu maddede öğretmenlik mesleğinin sağladığı kazanımlara yönelik devam adanmışlığı sorgulanmaktadır.

4.6.3. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (Normatif Adanmışlık) Faktörü ile Etik Liderlik Ölçeği Faktörleri İlişkisinin Değerlendirilmesi

Çizelge 4.97. Normatif adanmışlık faktörü ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları

Faktörler	İletişimsel Etik			İklimsel Etik			Karar Vermede Etik			Davranışsal Etik		
Normatif Adanmışlık	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.
	747	,381	,000*	747	,400	,000*	747	,352	,000*	747	,368	,000*

($p<,05$)*

Çizelge 4.97.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin normatif adanmışlık faktörü puanları ile iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik faktör puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi sonucunda normatif adanmışlık ile iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,396$; $p<,001$) düzeyinde, normatif adanmışlık ile iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,420$; $p<,001$) düzeyinde, normatif adanmışlık ile karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,365$; $p<,001$) düzeyinde ve normatif adanmışlık ile davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,387$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. (Normatif Adanmışlık faktörüne ait olumsuz anlam içeren maddelerin aritmetik ortalamaları tersten hesaplanmıştır).

Çizelge 4.98. Normatif adanmışlık faktörüne ait maddeler ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları

Faktörler	İletişimsel Etik			İklimsel Etik			Karar Vermede Etik			Davranışsal Etik		
	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.	N	r	p.
Normatif Adanmışlık												
Madde 15	747	-,141	,000*	747	-,158	,000*	747	-,126	,001*	747	-,123	,001*
Madde 16	747	-,131	,000*	747	-,112	,002*	747	-,101	,006*	747	-,117	,001*
Madde 17	747	,118	,001*	747	,152	,000*	747	,087	,017*	747	,125	,001*
Madde 18	747	-,446	,000*	747	-,446	,000*	747	-,394	,000*	747	-,419	,000*
Madde 19	747	,280	,000*	747	,323	,000*	747	,269	,000*	747	,280	,000*
Madde 20	747	,457	,000*	747	,482	,000*	747	,454	,000*	747	,475	,000*
Madde 21	747	,212	,000*	747	,240	,000*	747	,207	,000*	747	,205	,000*

($p<,05$)*

Çizelge 4.98.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin normatif adanmışlık faktörü maddelerine verdikleri puanlar ile etik liderlik ölçeğinin iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik faktör puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi sonucu incelenmiş ve;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin normatif adanmışlık faktörüne ait olan 15., yani “Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,141$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında negatif yönde

($r=-,158$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,126$; $p<,01$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,123$; $p<,01$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin normatif adanmışlık faktörüne ait olan 16., yani “Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,131$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,112$; $p<,01$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,101$; $p<,01$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,117$; $p<,01$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin normatif adanmışlık faktörüne ait olan 17., yani “Öğretmenliği terk edersem kendimi suçlu hissederim. Çünkü bu ülkenin insanlarına karşı kendimi sorumlu hissediyorum.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,118$; $p<,01$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,152$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,087$; $p<,05$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,125$; $p<,01$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin normatif adanmışlık faktörüne ait olan 18., yani “Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı bu okul benim bağlılığımı hak etmiyor.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,446$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,446$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,394$; $p<,001$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında negatif yönde ($r=-,419$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin normatif adanmışlık faktörüne ait olan 19., yani “Şu anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum.” maddesi puanları ile; iletişimsel etik

puanları arasında pozitif yönde ($r=,280$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,323$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,269$; $p<,001$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,280$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin normatif adanmışlık faktörüne ait olan 20., yani “Okuluma çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı).” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,457$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,482$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,454$; $p<,001$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,475$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel adanmışlık ölçeğinin normatif adanmışlık faktörüne ait olan 21., yani “Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum. (öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı).” maddesi puanları ile; iletişimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,212$; $p<,001$) düzeyinde, iklimsel etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,240$; $p<,001$) düzeyinde, karar vermede etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,207$; $p<,001$) düzeyinde ve davranışsal etik puanları arasında pozitif yönde ($r=,205$; $p<,001$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Normatif Adanmışlık faktörü maddelerinin Etik Liderlik ölçeği faktörleri ile ilişkisi genel olarak incelendiğinde en kuvvetli ilişkinin 18. ve 20., çalışılan okula yönelik normatif adanmışlığı sorgulayan maddelerde gerçekleştiği görülecektir. Bu sonuç; yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rollerinin, öğretmenlerin okula yönelik normatif adanmışlığı ile diğer maddelere göre daha kuvvetli bir ilişkide olduğunu ifade edebilmemizi sağlar. Ayrıca 19. maddenin de etik liderlik faktörleri ile ilişkisi, kalan diğer maddelerden daha yüksek çıkmıştır. Bu maddede öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına yönelik normatif adanmışlığı sorgulanmaktadır.

4.6.4. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Faktörleri ile Etik Liderlik Ölçeği Faktörleri Arasındaki İlişki Düzeyinin Değerlendirilmesi

Çizelge 4.99. Örgütsel Adanmışlık faktörleri ile etik liderlik faktörleri arasındaki ilişki düzeyine ait sonuçlar

	İletişimsel Etik	İklimsel Etik	Karar Vermede Etik	Davranışsal Etik	ORTALAMA
Duygusal Adanmışlık	,288	,286	,251	,276	,275
Devam Adanmışlığı	,221	,222	,205	,240	,222
Normatif Adanmışlık	,381	,400	,352	,368	,375
ORTALAMA	,297	,303	,269	,295	

Örgütsel Adanmışlık faktörleri boyutları açısından genel olarak incelendiğinde içlerinde etik liderlik faktörleri ile en yüksek derece ilişkinin “Normatif Adanmışlık” boyutunda gerçekleştiği görülecektir. Bilindiği gibi normatif adanmışlık; bireylerin ahlaki bir yükümlülük duygusu ile “zorunluluk hissettikleri için” gösterdikleri adanmışlık türüdür. Normatif adanmışlığı yüksek olan bireyler bireysel veya örgütte kalma yükümlülüğünün oluşmasına yol açan değerlere dayanarak, örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak gördüğü ve örgütte kalmanın ya da örgütüne adanmışlık göstermenin “doğru bir davranış” olduğunu hissettikleri için örgüt üyeliğini sürdürürler. Örgütün bireyin kendisi, ailesi veya yakınları üzerinde yaptığı yatırımlar bireyin borçluluk duygusu yaşamasına neden olmakta ve bu da bireyin örgüte adanmışlık duymasını sonuç vermektedir. Bu nedenle yöneticisinin etik liderlik rollerini olumlu olarak algılayan öğretmenler aynı zamanda algıları ile doğru orantıda örgütte bulunma yükümlülüğü hissetmektedirler. Durumu tersten düşündüğümüzde, yöneticisinin yönetsel etik liderlik davranışlarının ve yaşıntılarının olumsuz olduğunu düşünen öğretmenler, bu durumla doğru orantılı olarak örgütte kalmasının ya da adanmasının doğru olmadığı kanaatini taşıyacaklardır.

Duygusal adanmışlık ve devam adanmışlığı faktörlerinin de öğretmenlerin yöneticilerinin gerçekleştirdikleri etik liderlik rollerine yönelik algılarıyla ilişkisi

bulunmuştur. Duygusal adanmışlık , iş çevresine ilişkin duygusal tepkilerle yakından ilgili olup, daha çok ise sarılma, birlikte çalışan arkadaşlardan, işten ve mesleğe bağlılıktan sağlanan doyum, sevgi ve memnuniyet ile ilişkilidir. Devam adanmışlığı bireyin çalıştığı örgütten ayrılması durumunda ortaya çıkacak maliyetlerden ve/veya iş alternatiflerinin azlığından ötürü örgüt üyeliğini sürdürmesidir. Buna göre yöneticisinin etik liderlik rollerini olumlu olarak algılayan öğretmenler algıları ile doğru orantıda örgütüne, mesleğine karşı duygusal yakınlık hissetmektedirler. Bunun yanında yöneticisinin etik liderlik rollerini olumsuz olarak algılayan öğretmenler, örgütüne karşı zayıf devam adanmışlığı göstermektedirler.

Yönetici davranışlarının, personelin iş doyumunu ve ayrılma isteğine ilişkin çeşitli araştırmaların ortak sonuçlarına göre kötü yönetilen organizasyonlarda personelin işe yönelik doyumunu düşük ve işten ayrılma isteği yüksek çıkmaktadır.

Sonuçları adanmışlık odakları doğrultusunda değerlendirdiğimizde ise eğitim yöneticilerin olumsuz etik liderlik rollerine girişmesinin yada öğretmen tarafından olumsuz olarak algılanmasının, öğretmende öncelikle bulunduğu okula (Örgütsel adanmışlık ölçeğinin 4.,5.,12.,18. ve 20. maddelerine ait sonuçlar) yönelik adanmışlığın da azalması durumunu ortaya çıkardığı görülecektir. Çünkü yöneticilerin olumlu ya da olumsuz herhangi tavır ve davranışları öncelikle onun yönetimini yaptığı okulu etkilemektedir. Bunun yanında yöneticisinin etik liderlik rollerini olumsuz olarak algılayan öğretmenlerin, okullarındaki çalışma arkadaşlarına (Örgütsel adanmışlık ölçeğinin 19. maddesi incelendiğinde) karşı adanmışlık durumlarını da düşük olarak belirttikleri görülmektedir. Bu da olumlu bir okul iklimi oluşturmanın öncelikle o okulun idarecisinin olumlu davranışları ile şekilleneceği göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin, yöneticisinin etik liderlik rollerine yönelik algıları, öğretmenlik mesleğine yönelik adanmışlıkları ile de pozitif yönde ilişkili çıkmıştır (Örgütsel adanmışlık ölçeğinin 1.,3.,6.,7.,8.,9.,10.,11. ve 21. maddeleri incelendiğinde). Bu sonuca göre de yöneticisinin etik liderlik rollerini olumlu olarak algılayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yapma, meslekte devamlılık ve kendini yükümlü hissetme davranışlarının da aynı doğrultuda olumlu çıktığı da görülebilir. Yani eğitim yöneticileri takındıkları etik liderlik rolleri ile ya da bu rollerin öğretmenler tarafından algılanışı ile okullarındaki öğretmenlerin sadece okula ve çalışma arkadaşlarına yönelik

adanmışlıklarına değil, mesleğe yönelik bakış açılarına da tesir etmektedir denebilir. Aynı zamanda yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin Milli Eğitim Sistemine yönelik adanmışlıkları arasında da ilişki bulunmuştur. Buna göre yöneticisinin etik liderlik rollerini olumlu olarak algılayan öğretmenlerin aynı doğrultuda Milli Eğitim Sisteminin problemlerini kendi problemleri gibi algılaması ve sahiplenmesi durumu ortaya çıkmaktadır.

Problemi durgun suya atılmış bir taş olarak görürsek taşın, içine düştüğü suda oluşturduğu halkalar gibi, öğretmenlerin, yöneticilerinin gerçekleştirdikleri etik liderlik rollerine ilişkin algılarının en önce ve yüksek değerde okula, çalışma arkadaşlarına daha sonra ise öğretmenlik mesleğine ve zayıflayarak sisteme varacak kadar büyük bir adanmışlık ilişkisi doğurduğu ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmada yöneticilerin, öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin adanmışlığının gerçekleşme derecesinin demografik değişkenler bakımından belirlenmesi ve yöneticilerin, öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin adanmışlıkları arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

İlk önce öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri ve bu düzeylerin; öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, branşları, çalıştıkları okul türleri, mezuniyet durumları, yaş, çalışma şekli ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Daha sonra yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri düzeyleri ve bu düzeylerin; öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, branşları, çalıştıkları okul türleri, mezuniyet durumları, yaş, çalışma şekli ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Son olarak ilköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki düzeyine ait sonuçlar belirtilmiştir.

Amaç doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği İle İlgili Sonuçlar

Sonuçlara örgütsel adanmışlık boyutlarından bakıldığında: (Duygusal Adanmışlık) Öğretmenlerin duygusal adanmışlık düzeyleri “çok” düzeyinde çıkmıştır. Bayan öğretmenlerin duygusal adanmışlık düzeyleri erkeklerden yüksektir. İlköğretim öğretmenlerinin duygusal adanmışlık düzeyleri, meslek lisesi ve anadolu lisesi öğretmenlerinden daha yüksektir. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal adanmışlıkları diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Sınıf öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde duygusal

adanmışlık yaşamaktadırlar. Ön lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde duygusal adanmışlık yaşamaktadırlar. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, diğer kıdem gruplarındaki tüm öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal adanmışlık yaşamaktadır. Medeni durum ve çalışma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(Devam Adanmışlığı) Öğretmenlerin devam adanmışlığı düzeyleri “orta” düzeyinde çıkmıştır. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden anlamlı bir farkla daha fazla devam adanmışlığı göstermektedirler. Sözleşmeli öğretmenler dışarıdan ücretli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde devam adanmışlığı göstermektedirler. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde devam adanmışlığı göstermektedirler. Medeni durum, çalıştıkları okul türü, yaş, branş ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(Normatif Adanmışlık) Öğretmenlerin normatif adanmışlık düzeyleri “çok” düzeyinde çıkmıştır. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha fazla normatif adanmışlık göstermektedirler. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, meslek lisesi ve anadolu lisesi öğretmenlerine göre daha fazla normatif adanmışlık yaşadıkları ve genel lise öğretmenlerinin, meslek lisesi öğretmenlerine göre daha fazla normatif adanmışlık yaşadıkları sonucu bulunmuştur. 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin normatif adanmışlıkları 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha fazla ve 21-30 yaş grubu öğretmenlerin normatif adanmışlıkları da 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla çıkmıştır. Sözleşmeli ve dışarıdan ücretli öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde normatif adanmışlık yaşamaktadırlar. Kıdemi 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde normatif adanmışlık yaşamaktadır. Medeni durum, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Adanmışlık boyutları ile ilgili sonuçların yanında, öğretmenlerin adanmışlık odaklarına yönelik düzeyleri de maddeler üzerinden incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

(1. madde). Öğretmenler hayatlarının geri kalanını öğretmenlik mesleğini yaparak geçirmekten “çok” düzeyinde mutluluk duymaktadırlar. Bu görüşe (bayan öğretmenler,

erkek öğretmenlerden), (ilköğretim ve genel lise öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenlerinden), (sınıf öğretmenleri, kültür dersleri öğretmenlerinden), (kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdem 6-10 yıl arası olan öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Medeni durum, mezuniyet, yaş, çalışma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(2. madde). Öğretmenler Milli Eğitim Sistemi problemlerini kendi problemleri olarak algılama durumuna “çok” katılmaktadırlar. Bu maddeye (İlköğretim öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenlerinden), (51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden), (sınıf öğretmenleri, meslek dersleri ve kültür dersleri öğretmenlerinden) (kadrolu ve sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler, dışarıdan ücretli öğretmenlerden), (kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdemi 1-5 ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Cinsiyet, medeni durum ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(3. madde). Öğretmenler, mesleklerinin hayatlarında önemli ve değerli bir yer tuttuğuna “pek çok” katılmaktadırlar. Bu maddeye (ilköğretim ve genel lise öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenlerinden), (51 ve üstü yaş grubu öğretmenler, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden), (kültür dersleri öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerinden), (kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdemi 1-5,6-10,11-15 yıl olan öğretmenlerden ve kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Cinsiyet, medeni durum, mezuniyet ve çalışma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(4. madde). Öğretmenler kendilerini okullarında ailenin bir üyesi olarak hissetme durumuna “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Bu maddeye (ilköğretim öğretmenleri, anadolu lisesi ve genel lise öğretmenlerinden), (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Medeni durum, branş, yaş, mezuniyet, çalışma şekli ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(5. madde). Öğretmenler kendilerini çalıştıkları okula duygusal olarak bağlanmış hissetme durumuna “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Bu maddeye (bayan öğretmenler,

erkek öğretmenlerden), (ilköğretim öğretmenleri de meslek lisesi, anadolu lisesi ve genel lise öğretmenlerinden), (sınıf öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerinden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Medeni durum, yaş, çalışma şekli, kıdem yılı ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(6. madde). Öğretmenlerin mesleklerini idealleştirme ve meslek seçimine yönelik adanmışlık düzeyleri “çok katılıyorum” düzeyindedir. Bu maddeye (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (ilköğretim öğretmenleri, anadolu lisesi ve meslek lisesi öğretmenlerinden ve genel lise öğretmenleri de meslek lisesi öğretmenlerinden), (51 ve üzeri yaş grubu öğretmenler, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden), (kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Medeni durum, branş, mezuniyet ve çalışma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(7. madde). Öğretmenler öğretmenlik mesleğini kişilikleri ile özdeşleştirme durumuna “çok” katılmaktadırlar. Bu maddeye (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (51 ve üzeri yaş grubu öğretmenler, diğer yaş gruplarından), (kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdemi 6-10 ve 11-15 yıl öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Medeni durum, okul türü, branş, mezuniyet ve çalışma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(8. madde). Öğretmenler meslekten ayrılma durumunun kendileri için zor bir karar olacağına “çok” katılmaktadırlar. Bu maddeye (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (ilköğretim ve genel lise öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenlerinden), (sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Medeni durum, yaş, branş, mezuniyet ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(9. madde). Öğretmenler meslekten ayrılma kararlarının hayatlarını alt üst edeceği görüşüne “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Bu maddeye (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler, dışarıdan ücretli öğretmenlerden)

anlamalı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Medeni durum, okul türü, yaş, mezuniyet, branş ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamalı bir farklılık bulunmamıştır.

(10. madde). Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini hem yapmak zorunda oldukları hem de sevdikleri görüşüne “çok” katılmaktadırlar. Bu maddeye (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (evli öğretmenler, bekâr öğretmenlerden), (kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerden) anlamalı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Okul türü, yaş, mezuniyet, branş ve çalışma şekli değişkenlerine göre anlamalı bir farklılık bulunmamıştır.

(11. madde). Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin dışında yapabilecekleri az meslek olmasından dolayı öğretmenlikten ayrılmalarının zor olduğu görüşüne “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Bu maddeye (evli öğretmenler, bekâr öğretmenlerden) anlamalı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Cinsiyet, okul türü, yaş, branş, mezuniyet, çalışma şekli, kıdem yılı değişkenlerine göre anlamalı bir farklılık bulunmamıştır.

(12. madde). Öğretmenler, okullarına kendilerinden çok şey verdiklerinden dolayı başka yerde çalışmayı düşünmeme görüşüne “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Bu maddeye (evli öğretmenler, bekâr öğretmenlerden), (ilköğretim ve genel lise öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenlerinden), (51 ve üzeri yaştaki öğretmenler, diğer tüm yaş grubu öğretmenlerinden ve 41-50 yaş grubu öğretmenler de 21-30 yaş grubu öğretmenlerinden), (sınıf öğretmenleri, kültür dersleri öğretmenlerinden), (ön lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlerden), (kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler, dışarıdan ücretli öğretmenlerden), (kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, diğer tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerden) anlamalı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Cinsiyet değişkenine göre anlamalı bir farklılık bulunmamıştır.

(13. madde). Öğretmenler, mesleğin kendilerine kazandırdığı saygınlığı başka mesleklerde elde edemeyeceklerinden dolayı öğretmenliğe devam edecekleri görüşüne “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Bu maddeye (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden) anlamalı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Medeni durum, okul türü, yaş, branş, mezuniyet, çalışma şekli ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamalı bir farklılık bulunmamıştır.

(14. madde). Öğretmenler, mesleğin kendilerine kazandırdığı maddi kazançları başka mesleklerde elde etmeleri zor olduğundan dolayı öğretmenliğe devam edecekleri görüşüne “az” katılmaktadırlar. Bu maddeye (41-50 yaş grubundaki öğretmenler, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerden), (kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler, kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlerden ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler de kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Cinsiyet, medeni durum, okul türü, branş, mezuniyet ve çalışma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(15. madde). Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin ömür boyu bağlanmaya ve sadık kalınmaya değer olmadığı görüşüne “az” katılmaktadırlar. Bu maddeye (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (bekâr öğretmenler, evli öğretmenlerden), (İlköğretim okulu öğretmenleri, anadolu lisesi ve meslek lisesi öğretmenlerinden), (21-30 yaş grubu öğretmenler, 31-40 ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerinden), (sınıf öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerinden), (dışarıdan ücretli ve sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenlerden), (kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, diğer kıdem yılı gruplarındaki öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha düşük düzeyde katılmaktadırlar. Mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(16. madde). Öğretmenler maaşı yüksek bir iş bulduklarında vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakacakları görüşüne “az” katılmaktadırlar. Bu maddeye (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (kültür dersleri öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerinden), anlamlı bir farkla daha düşük düzeyde katılmaktadırlar. Medeni durum, okul türü, yaş, mezuniyet, çalışma şekli ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(17. madde). Öğretmenler ülke insanına duydukları sorumluluk duygusundan dolayı öğretmenliği terk ederlerse suçluluk hissedecekleri görüşüne “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Bu maddeye (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (ilköğretim öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenlerinden), (sınıf öğretmenleri, kültür dersleri öğretmenlerinden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Medeni

durum, yaş, mezuniyet, çalışma şekli ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(18. madde). Öğretmenler, okullarında kendilerine ve düşüncelerine değer verilmediğinden dolayı okullarının bağlılıklarını hak etmedikleri görüşüne “az” katılmaktadırlar. Bu maddeye (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (ilköğretim okulu öğretmenleri, genel lise, meslek lisesi ve anadolu lisesi öğretmenlerinden), (sınıf öğretmenleri ve kültür dersleri öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerinden), anlamlı bir farkla daha düşük düzeyde katılmaktadırlar. Medeni durum, yaş, mezuniyet, çalışma şekli ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(19. madde). Öğretmenler çalışma arkadaşlarına karşı duydukları sorumluluk duygusundan dolayı okullarından ayrılmak istemedikleri görüşüne “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Bu maddeye (ilköğretim okulu öğretmenleri, anadolu lisesi ve meslek lisesi öğretmenlerinden), (51 ve üzeri yaş grubu öğretmenler, diğer tüm yaş grubu öğretmenlerinden ve 21-30 yaş grubu öğretmenler de 31-40 yaş grubu öğretmenlerden), (sınıf öğretmenleri, kültür dersleri ve meslek dersleri öğretmenlerinden), (Kadrolu öğretmenler, sözleşmeli ve dışarıdan ücretli öğretmenlerden), (kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdemi 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlerden ve kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler de kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Cinsiyet, medeni durum ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(20. madde). Öğretmenler, okullarının kendilerine sağladığı kazanımlardan dolayı okullarına karşı borçluluk hissetmeleri durumuna “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Bu maddeye (ilköğretim okulu ve genel lise öğretmenleri, anadolu lisesi ve meslek lisesi öğretmenlerinden), (21-30 yaş grubundaki öğretmenler, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerden), (sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenlerden), (1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, kıdemi 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Cinsiyet, medeni durum, branş ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(21. madde). Öğretmenlik mesleğinin sağladıkları kazanımlar nedeniyle mesleklerine yönelik borçluluk hissetmeleri durumuna öğretmenler “çok” katılmaktadır. Bu maddeye

(bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (İlköğretim öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenlerinden ve genel lise öğretmenleri de anadolu lisesi ve meslek lisesi öğretmenlerinden), (dışarıdan ücretli öğretmenler, kadrolu öğretmenlerden), (21 yıl ve üzerinde kıdeme ve 1-5 yıl arası kıdemde sahip öğretmenler, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Medeni durum, yaş, branş ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.2. Etik Liderlik Ölçeği İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin faktörlere dayalı şu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin “iletişimsel etik” boyutuna yönelik algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Yani öğretmenler, yöneticilerinin hatalarını kabul ettiği, bencil davranışlar sergilemediği, öğretmenlere adaletli davrandığı, tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katıldığı, sabırlı ve alçak gönüllü olduğu, insanlara eşit davrandığı, tüm öğretmenlere sevgiyle davrandığı, öğretmenlere şefkatle yaklaştığı, etrafındaki insanlara saygı gösterdiği, öğretmenler arasında ara bozucu olmadığı, merhametli olduğu, öğretmenlere içten davrandığı, öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamadığı ve yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu beslediği görüşlerine “katılmaktadırlar”.

Öğretmenlerin “iklimsel etik” boyutuna yönelik algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Yani öğretmenler, yöneticilerinin öğretmenleri teşvik ettiği, kendi düşüncelerini sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalıştığı, geleceğe dönük somut hedefler koyduğu, kendi işlerini sorumluluk duygusu içinde yaptığı, öğretmenlerin yaratıcılığın ortaya çıkması için uygun ortam hazırladığı, öğrenme konusunda istekli olduğu, öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul ettiği, öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirdiği, okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturduğu, tartışmalar için özgür ortamlar oluşturduğu, mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisinde olduğu görüşlerine “katılmaktadırlar”.

Öğretmenlerin “karar vermede etik” boyutuna yönelik algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Yani öğretmenler, yöneticilerinin çözümler üretmede sistemli yaklaştığı,

politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalar yapmadığı, dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmadığı, ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde bulunmadığı, mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yaptığı, okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uyguladığı, okulda yapılan işlerde ölçüyü belirlediği, kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip olmadığı ve davranışlarının sınırlarını bildiği görüşlerine “katılmaktadırlar”.

Öğretmenlerin “davranışsal etik” boyutuna yönelik algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Yani öğretmenler, yöneticilerinin kendi kendini değerlendirebildiği, yalan söylemediği, doğru sözlü, dürüst, cesaretli, gerçekçi olduğu, ussal davrandığı, bireysel hakları koruduğu, içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterdiği görüşlerine “katılmaktadırlar”.

(İletişimsel Etik) Öğretmen algıları; (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlerden), (ilköğretim öğretmenleri de meslek lisesi, anadolu lisesi ve genel lise öğretmenlerinden), (sınıf öğretmenleri ve kültür dersleri öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerinden), (kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, kıdemi 6-10 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerden, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler de kıdemi 6-10 olan öğretmenlerden) anlamlı bir farkla daha olumlu olarak algılamaktadırlar. Yaş, çalışma şekli ve mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(İklimsel Etik) Öğretmen algıları; (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlerden), (ilköğretim öğretmenleri de meslek lisesi, anadolu lisesi ve genel lise öğretmenlerinden), (sınıf öğretmenleri ve kültür dersleri öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerinden) anlamlı bir farkla daha olumlu olarak algılamaktadırlar. Yaş, çalışma şekli, kıdem yılı ve mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(Karar Vermede Etik) Öğretmen algıları; (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlerden), (ilköğretim öğretmenleri de meslek lisesi, anadolu lisesi ve genel lise öğretmenlerinden), (sınıf öğretmenleri ve kültür dersleri öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerinden) anlamlı bir farkla daha olumlu olarak

algılamaktadırlar. Yaş, çalışma şekli, kıdem yılı ve mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

(Davranışsal Etik) Öğretmen algıları; (bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden), (bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlerden), (ilköğretim öğretmenleri de meslek lisesi, anadolu lisesi ve genel lise öğretmenlerinden), (sınıf öğretmenleri ve kültür dersleri öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerinden) anlamlı bir farkla daha olumlu olarak algılamaktadırlar. Yaş, çalışma şekli, kıdem yılı ve mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Etik liderlik ölçeğini tüm boyutları ile ele aldığımızda şu sonuçlara ulaşmaktayız:

Bayan öğretmenlerin, yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Bekâr öğretmenlerin, yöneticilerinin etik liderlik rollerine ilişkin algıları evli öğretmenlere göre daha yüksektir. İlköğretim öğretmenleri, yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını örneklemdeki tüm lise öğretmenlerinden daha olumlu olarak algılamaktadırlar. Meslek dersleri öğretmenleri, yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını örneklemdeki sınıf öğretmenleri ve kültür dersleri öğretmenlerinden daha düşük düzeyde olumlu algılamaktadırlar. Yaş, çalışma şekli ve mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenler, yöneticilerinin öğretmenlerin başarılarını adaletli bir şekilde ödüllendirdikleri görüşünü “fikrim yok” olarak belirtmişlerdir. Diğer tüm maddeleri “katılıyorum” düzeyinde cevaplamışlardır.

5.1.3. İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rollerine İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin “duygusal adanmışlık” boyutu ile, etik liderlik ölçeğinin “iletişimsel etik”, “iklimsel etik”, “karar vermede etik” ve “davranışsal etik” olmak üzere tüm boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca “duygusal adanmışlık” boyutuna ait her bir madde (1-7 arası maddeler) ile etik liderlik ölçeği boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu

belirlenmiştir. En kuvvetli ilişkinin 4. ve 5., yani çalışılan okula yönelik duygusal adanmışlığı sorgulayan maddelerinde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin “devam adanmışlığı” boyutu ile, etik liderlik ölçeğinin “iletişimsel etik”, “iklimsel etik”, “karar vermede etik” ve “davranışsal etik” olmak üzere tüm boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca “devam adanmışlığı” boyutuna ait her bir madde (8-14 arası maddeler) ile etik liderlik ölçeği boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sadece 11. madde ile iletişimsel etik boyutu arasında bir ilişki bulunamamıştır. En kuvvetli ilişkinin ise okula yönelik devam adanmışlığını sorgulayan 12. madde ile olduğu bulunmuştur.

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin “normatif adanmışlık” boyutu ile, etik liderlik ölçeğinin “iletişimsel etik”, “iklimsel etik”, “karar vermede etik” ve “davranışsal etik” olmak üzere tüm boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca “normatif adanmışlık” boyutuna ait her bir madde (15-21 arası maddeler) ile etik liderlik ölçeği boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. En kuvvetli ilişkinin 18. ve 20., yani çalışılan okula yönelik normatif adanmışlığı sorgulayan maddelerde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Etik liderlik ölçeğine ait boyutların en kuvvetli biçimde ilişkide olduğu adanmışlık faktörü ise “normatif adanmışlık” faktörü olarak gerçekleşmiştir. Normatif adanmışlık, bireylerin *ahlaki bir yükümlülük* duygusu ile “zorunluluk hissettikleri için” gösterdikleri bağlılıktır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma, hem daha önce yapılmış çalışmaların sonuçlarını desteklemiş, hem de ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında ilişkiyi gösteren sonuçları ortaya çıkarmıştır. Yapmış olduğumuz bu çalışmanın amaca hizmet edebilmesi için, araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak, şu önerilerde bulunulabilir:

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin, duygusal ve normatif adanmışlıklarının düşük çıkmasına sebebiyet veren etkenler tespit edilmeli ve öğretmenin daha verimli ve özverili çalışmasına olanak sağlamak için olumsuz etkenler izole edilmelidir.
2. Özellikle erkek öğretmenlerin devam adanmışlıklarını etkileyen maddi kazanımlar iyileştirilmeli ve böylece öğretmenlik mesleğinin yapılmak zorunda kalınan değil, cazibesinden dolayı da istenen bir meslek türü olması amaçlanmalıdır.
3. Dışarıdan ücretli öğretmenler, daha düşük düzeyde devam adanmışlığı yaşamalarından dolayı daha cazip bir iş bulduklarında öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteyeceklerdir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı'nın personel sirkülasyonunu önlemek adına ihtiyaç duyulan branşlardan dışarıdan ücretle görevlendirilen öğretmenlere meslekte devamlarını sağlayacak ek imkânlar (ek ücret, sosyal haklar vb.) sunması uygun olacaktır.
4. Özellikle meslekte 6-10 yıl geçirmiş olan öğretmenlere çeşitli iyileştirmeler (maaş artırım, derece veya ödüller) verilerek adanmışlıklarının artması ve meslekten ayrılma düşüncesinden uzaklaşmaları sağlanmalıdır.
5. İlköğretim okullarında oluşan olumlu okul kültürü ve yakın çalışma arkadaşlıkları incelenerek, liselere de uyarlanmalı ya da liseler tarafından model alınmalıdır.
6. Öğretmenler için, mesleğin kendilerine kazandırdığı saygınlık, maddi kazançlardan daha önemli çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin kutsallığı ve öğretmenlerin toplum içerisindeki önemli değeri, yetkili kişilerce dile getirilerek öğretmenlerin onurlandırılması amaçlanmalıdır.
7. Öğretmenlerin, çalışma arkadaşları ile daha çok sosyal etkinliklerde bulunması ve okul olarak birlikte zaman geçirecek etkinliklerin düzenlenmesi, adanmışlıklarını artıracak ve iyi ilişkiler kurulmasını sağlayacak düşüncesiyle önerilmektedir. (İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalışma arkadaşlarına ve okula yönelik adanmışlıklarının diğer okullardan daha yüksek düzeyde çıkmasından örnek alınmıştır).

8. Özellikle ilköğretim okullarında ve bu okulların da küçük sınıflarında, bayan öğretmenlerin, yüksek duygusal ve normatif adanmışlık düzeylerinden dolayı, sınıf öğretmeni olarak görev yapmalarında öğrenci yetiştirmeye dönük yarar görülmektedir.

9. Öğretmenlerin okullarına yönelik adanmışlıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik adanmışlıklarından daha düşük düzeyde çıkmıştır. Okula yönelik adanmışlığın düşük çıkmasına yol açan sebeplerden biri, belki de en önemlisi, olumsuz yönetici davranışlarıdır. Bu nedenle okul yöneticileri, gerek toplumsal ve gerekse evrensel etik ilkeleri içselleştirmiş kişilerden seçilmeli ve yetiştirilmelidir. Olumlu okul kültürüne sahip kurumlarda okul yöneticilerinin farklı görüşlere açık olmaları ve hata yaptıklarında bunu açık yüreklilikle kabul etmeleri yerinde olacaktır.

10. Öğretmenler eğitim aldıkları alanlarda ve kazandıkları yeterliliklere uygun okullarda çalıştırılmalıdır. Bu durum, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma adanma ve verimli bir eğitim öğretim için gereklidir.

11. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin geliştirilmesi için eğitim bilimlerindeki ve liderlik alanındaki çağdaş anlayışlar dikkate alınarak eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitim programları, okul yöneticilerinin gerek hizmet öncesinde ve gerekse hizmetiçi eğitimine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca okul yöneticiliği için genel geçer etik ilkeler geliştirilmeli ve yasal metinlere yerleştirilmelidir.

12. Okul yöneticileri sahip oldukları kurumsal ve sosyal sorumluluk anlayışlarını, davranışlarında göstermeli ve liderlik rollerini yerine getirerek okul çalışanlarını da bu konuda etkilemelidirler.

13. Okul yöneticisi etik liderlik rollerini ne derecede yerine getirirse getsin, öğretmen tarafından, yöneticinin etik liderlik rollerine ilişkin belirli bir algı oluşacaktır. Bundan dolayı yönetici, herhangi bir davranışı gerçekleştirirken açık olmalı ve olumsuz yorumlar oluşmasına meydan vermemelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Bursa İli'nde yapılmıştır. Değişik coğrafi bölgelerde, ilgili ilişki durumunun incelenmesinde yarar vardır.
2. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığına, yöneticilerin etik liderlik rollerinin etkisi araştırılabilir.
3. Okul yöneticilerinin olumlu etik liderlik rolleri oluşturmalarını sağlayacak araştırma çalışmaları yapılabilir.
4. Etik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları ile yöneticilerin kendilerini nasıl değerlendirdikleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
5. Bu çalışma aynen özel okullarda da uygulanabilir ya da özel okullarla devlet okulları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
6. Yöneticilerin etik liderlik rollerine yönelik fazla çalışma olmadığından bu yönde çeşitli araştırma çalışmaları oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

- Akarsu, B., 1998, Felsefe Terimleri Sözlüğü, İnkılap Yayınevi 7. baskı, İstanbul.
- Akdemir, A., 2004, İşletmeciliğin Temel Bilgileri, Biga İ.İ.B.F. Yayınları, Çanakkale.
- Aktan, C. C., 1992, Politik Yozlaşma ve Kleptokrasi, AFA Yayıncılık, İstanbul.
- Allen, N.J., Meyer, J.P., 1990, “The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization”, Journal of Occupational Psychology, 63(1).
- Aronson, E., 2003, Ethics and Leader Integrity in the Health Sector, Submitted To The Faculty To The Graduate Studies And Research In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy, McGill University, Canada.
- Aslan, B., 1996, Eğitimde Teftiş, Kuram ve Uygulama, Gelişim Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, M., 2000. Eğitim Yönetimi. 6.Baskı, Hatiboğlu Yayın., Ankara.
- Aydın, İ., 2006, Eğitim ve Öğretimde Etik, PegemA Yayıncılık, İkinci baskı, Ankara.
- Aydın, İ.P., 2002, Yönetişel, Mesleki ve Örgütsel Etik, PegemA Yayıncılık 3. baskı, Ankara.
- Balay, R., 2000, Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Balcı, A., 2003, Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A., 1993, Etkili Okul; Kuram, Araştırma ve Uygulama , Yavuz Dağıtım, Ankara.
- Başaran, İ.E., 1993, Yönetim, Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ.E., 1998, Yönetimde İnsan İlişkileri , Gül Dağıtım, Ankara.

Başaran, İ.E., 2000, Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü, Bilim Kitap Kütüphanesi, Ankara.

Bayram, L., 2005, “Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık”, Sayıştay Dergisi Sayı:59, ss:125-139, Ekim-Aralık 2005, T.C. Sayıştay Bakanlığı, Ankara.

Baysal,A.C. ve Paksoy,M.P., 1999, “Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli’’, İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi, 28, ss.1, İstanbul.

Bozdağ, M., 2006, Sevgi Zekâsı, Yakamoz Yayınları, İstanbul.

Brestrich, T.E., 2000, Modernizmden Postmodernizme Dönüşümcü Liderlik, Seba Yayınları, Ankara.

Bursalıoğlu, Z., 1994, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış , Pegem Yayın, Ankara.

Bülbül, S., 2006, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetimsel Yeterliklerinin Liderlik Standartları İnanç Boyutu Açısından İncelenmesi (Gaziantep ili Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Büyükdüvenci, S., 1995, “Demokrasi Eğitimi”, Felsefe Dünyası Dergisi, Sayı:17, (<http://www.felsefelik.Com/felsefedunyasi/17-1995/17-039.pdf>) ,Erişim Tarihi: 21.06.2008.

Can, H., 1997, Organizasyon ve Yönetim, Siyasal Kitabevi, Ankara.

Can, H., 1991, “Önderlik Davranışında İki Model Karşılaştırması”, Amme İdaresi Dergisi, s:14,ss:29-43, Ankara.

Can, H., Akgün A., S. Kavuncubaşı S., 1998, Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi, Siyasal Kitapevi, Ankara.

Celep, C., 2000, Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Ankara.

Celep, C., 2004, Dönüşümsel Liderlik, Anı Yayıncılık, Ankara.

Celep, C., Doyuran, Ş., Sarıdede, U., Değirmenci, T., 2004, "Eğitim Örgütlerinde Çok Boyutlu İş Etiği ve Örgütsel Adanmışlık" , XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz, Malatya.

Cevizci, A., 2002, Etiğe Giriş, Paradigma Yayınları, İstanbul.

Çalışlar, A., 1983, Ansiklopedik Kültür Sözlüğü, Altın Kitaplar İstanbul.

Çelik, V., 1999, Eğitimsel Liderlik, Pegem Yayın, Ankara.

Çelik, V., 2000, Okul Kültürü ve Yönetimi, PegemA Yayınevi, Ankara.

Çetin, M.Ö., 2004, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Çöl, G., 2004, “Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi”, GOP Üniversitesi, İş-güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt: 06, Sayı: 02

Çulpan, R., 1980 , “Bürokratik Sistemin Yozlaşması”, Amme İdaresi Dergisi , Cilt: 13,Sayı: 2, Ankara.

Davis, K., 1988, İşletmede İnsan Davranışı, 5.Baskı , (Çeviren. KemalT., Tomris S., Fulya A., Can B., Ömer S., Semra Y.), Yön Ajans, İstanbul.

DeGraffenreid, J. G., 2004, The Relationship Between Character Education Implementation and The Middle Level Administrators Perceptions of Character Education, A Project Presented to The Faculty of The Graduate School of Saint Lois University In Partial Fulfillment of The Requirements For The Degree of Doctor of Education.

Demirtaş, A., 1992, “Mesleki ve Teknik Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yönetimsel Kararlara Katılmaları Hakkındaki Görüşleri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7,sf:71-78, İstanbul.

Dinar, A.M., 2001, Liderlik, Liderlik Tarzları ve Bir Uygulama, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Dinçer, Ö., 1997, Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, 4. Baskı, İstanbul.
- Doğan,S., Kılıç, S., 2007, “Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi”, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 29, Temmuz-Aralık 2007, ss.37-61, Kayseri.
- Erçetin, Ş., 1998, Lider Sarmalında Vizyon, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Erdoğan, İ., 2000, Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği, Sistem Yayıncılık, 2.Baskı, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2002, Eğitimde Değişim Yönetimi, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Eren, E., 1998, Yönetim ve Organizasyon, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Eren, E., 2004, Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. Beta Yayınları, 7.Baskı, İstanbul.
- Eroğlu, S., 2007, Toplam Kalite Yönetimi Uygulanan Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık ve Motivasyon Düzeyleri, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Fındıklı, R., 1996, “Yönetimde Açıklık-Açık Yönetim”, Türk İdare Dergisi, Sayı: 412, İçişleri Bakanlığı Yayınları, ss.103-110, Ankara.
- Garcia, V. C. 2003, A Case Study of a Holistic Model For The Professional Development of School Administration, A Dissertation Submitted In Partial Fulfillment of The Requirements For The Degree of Doctor of Education, The University of New Mexico.
- Genç, N., 2004, Yönetim ve Organizasyon, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Göktepe, N., 2001, Yönetici Hemşirelerin Liderlik Tarzları İle Astların Yönetici Hemşirelerinin Liderlik Tarzlarını Algılamalarının Araştırılması,, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gürak, H., 2000, Verimlilik Artışları ve Eğitimli-Yaratıcı İnsan Kaynakları İlişkisi, MPM Yayın, 2000/3, Ankara.

İlgar, L., 2005, Eğitim Yönetimi-Okul Yönetimi-Sınıf Yönetimi, Beta Basım Yayım, İstanbul.

İnce, M., 2002, İşletmelerde İnsan Kaynakları Eğitiminin Çalışanların Performansları Üzerinde Olan Etkileri ve İşletmelerde Bir Uygulama, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

İnce, M., ve Gül, H., 2005, Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık, İleri Giden Ofset, Ankara.

Kamer, M., 2001, Örgütsel Güven, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkileri , Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Yönetmeliği, R.G.Tar:13.04.2005, R.G. Sayı: 25785.

Karakuş, M., 2005, Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri – Elazığ İli Örneği, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Karasar, N., 2007, Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karayel, B., 1999, İşletme Yöneticilerinin Önderlik Davranışları ve İşgören Tatmini Üzerine Etkileri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, Y.K., 1993, Eğitim Yönetimi – Kuram ve Türkiye’deki Uygulama, Set Ofset Matbaacılık, Ankara.

Kaynak, T., 1995, Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi, Alfa Yayınları, İstanbul.

- Keçecioğlu, T., 2003, Lider Liderlik, Adam Yayıncılık, İstanbul.
- Keçecioğlu, T., 1998, Liderlik ve Liderler, Kalder Yayınları, İstanbul.
- Kepenekçi, Y. K., 2000, İnsan Hakları Eğitimi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Khuntia, R. and Suar, D., 2004, “A Scale to Assess Ethical Leadership of Indian Private and Public Sector Managers”, Journal of Business Ethics, Vol:49, No:1.
- Koçel, T., 2001, İşletme Yöneticiliği: Yönetici ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar, Sekizinci Baskı, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Köknel, Ö., 1996, Bireysel ve Toplumsal Şiddet, Altın Kitaplar Yayınları, İstanbul.
- Lamberton, L.H. and Minor, L., 1995, Human Relations:Strategies For Success, Irwin Mirror Pres, Chicago.
- Luthans, F., 1995, Organizational Behavior, Mcgraw Hill Book Comp., New York.
- McCollough, M. A., 2000, “The Effect of Perceived Justice and Attributions Regarding Service Failure and Recovery on Post-Recovery Customer Satisfaction and Service Quality Attitudes”, Journal of Hospitality and Tourism Research, Vol. 24, No:4, University of Idaho.
- Mengüşoğlu,T., 1965, Değişmez Değerler ve Değişen Davranışlar, İstanbul Matbaası, İstanbul.
- Mercan, M., 2006, Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Meyer, J.P., Allen J.N., 1997, Commitment in The Workplace – Theory, Research And Application, Sage Publications, California.

Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, Kanun No:3795, Tarih:30.04.1992, Sayı:21226.

Moorhouse, J. R., 2002, Desired Characteristics of Ethical Leaders in Buiness, Educational, Political and Religious Organizations From East Tennessee: A Delphi Investigation. East Tennessee State University, Department of Educational Leadership and Policy Analysis PhD Thesis, Tennessee.

Morgan, L. M., 2002, The Moral Ethos of Managing in an Engineering Culture, A Dissertation Submitted to the University of San Francisco in Partial Fulfillment of The Requirments for The Degree of Doctor of Education, May, 2002.

Noe, R.A., 1999, Employee Training & Development, İrwin McGraw-Hill, (İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Gelişimi) , Çeviren: Canan Çetin, Beta Basım Yayım, İstanbul.

Oktay, M., 1996, İşletmeciler İçin Davranış Bilimlerine Giriş, Der Yayınları, İstanbul.

Ömürgönülşen M., Sevim L., 2005, “Reddin’in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi nin Liderlik Literatüründeki Yerinin irdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma”, Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Cilt:12, Sayı:2.ss:91-103, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F, Manisa.

Özarpınar,Y., 1999, İnsan İnanan Bir Varlık, Ötüken Yayınları, İstanbul.

Özdemir, S., 2000, Eğitimde Örgütsel Yenileşme, 5. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Özden, Y., “Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları İle İlişkili mi?”, Milli Eğitim Dergisi Sayı:135, Temmuz-Ağustos-Eylül 1997, ss.35-42, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Özdevecioğlu, M., 2003, “Algılanan Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 18(2), ss. 113-130., İzmir.

Özel, M., 1998, Etkili Yönetici, İz Yayıncılık, İstanbul.

Özmutaf, N.M., 2007, “Örgütlerde Bireysel Performans Unsurları ve Çatışma”, Cumhuriyet Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi, Cilt:8,Sayı:2, Sivas.

Öztürk, N. K., 2002, “Liyakat Sistemini Korumanın Farklı Bir Yolu: Liyakat Sistemini Koruma Kolu”, Türk İdare Dergisi, Sayı:435, İçişleri Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Pieper, A., 1999, Etiğe Giriş, (Çev: Atayman,V. , Sezer, G.), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Sarıdede, U. ve Doyuran Ş., 2004, Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılığın, İşten Ayrılma Niyetine Etkisi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Samancı, S., 2006, Örgütsel İklim ve Örgütsel Vatandaşlık, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.

Savcı, İ., 1999, Örgüt ve Birey, 72 Tasarım Ofset, Ankara.

Sıgır, Ü., 2007, “İş Görenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Meyer Ve Allen Tipolojisiyle Analizi: Kamu Ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:7- Sayı: 2 : 261-278, Eskişehir.

Sönmez, V., 1993, Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Şimşek, Ş., 2002, Yönetim ve Organizasyon, Günay Ofset, 7.Baskı, Konya.

Şişman, M., 2007, Örgütler ve Kültürler, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Taymaz, H., 2000, Okul Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara.

Tortop, N., 1982, Personel Yönetimi, İlksan Matbaası, Ankara.

Töremen, F., Çankaya, İ., 2008, “Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi”, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Sayı:1, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Tuncay, C. 1982, İş Hukukunda Eşit Davranma İlkesi, Fakülteler Matbaası, İstanbul.
- Turhan, M., 2007, Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ.
- Tutum, C., 1979, Personel Yönetimi, T.O.D.A.I.E. Yayınları, Sayı:149, Ankara.
- Türkmen, İ., 1996, Yönetimde Verimlilik, MPK Yayınları, Ankara.
- Uyguç, N., Çımrın D., 2004, “DEÜ Araştırma ve Uygulama Hastanesi Merkez Laboratuvarı Çalışanlarının Örgüte Bağlılıklarını ve İşten Ayrılma Niyetlerini Etkileyen Faktörler”, Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt:19 Sayı:1, ss. 91-99, İzmir.
- Varoğlu, D., 1993, “Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Velasquez, M.G., 1988, Business Ethics : Concepts and Cases, Prentice Hall, New Jersey.
- Yalçın, A., İplik, F.N., 2005, “Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:14(1), sayfa. 395-412, Adana.
- Yıldırım, B., 2001, Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ.
- Zangaro, G. A., 2001, Organizational Commitment: A Concept Analysis, Nursing Forum, Apr-Jun, Vol.36 Issue2,pl4,9p;
([http://web24.epnet.com/resutllist.asp?1b=1&_ug=sid+0D25F0FE%2D4D77%2D4D97A%2DAD3E%2D7EA9AAECDE91%40sesslonmgr5+dbs+3ph+cp+\]+6BA8&_us=hd+](http://web24.epnet.com/resutllist.asp?1b=1&_ug=sid+0D25F0FE%2D4D77%2D4D97A%2DAD3E%2D7EA9AAECDE91%40sesslonmgr5+dbs+3ph+cp+]+6BA8&_us=hd+))

False+hs+True+or+Date+Fh+False+ss+SO+Em+ES+ri+KAAACBUC00032437+dstb+ES+mh+l+fm441+141D&_iso=%5F2&i'R=I&Sci=S2&sbt=1&1fr=ES).

(<http://www.anayasa.gov.tr/eskisite/anyarg19/atasoy.pdf>) Atasoy, Ö.A., Temel Hak ve Özgürlüklerin Sınırlandırılmasında Yeni Bir Kavram: Ölçülülük İlkesi ve Yasa Uygulayıcılar Açısından Uyma Zorunluluğu, Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Öğretim Üyesi. Erişim Tarihi: 21.06.2008.

(http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=224) Erişim Tarihi: 21.06.2008.

(<http://www.bilgidenizi.net/saglik-haberleri/15673-zararli-aliskanliklar-ve-zararlari.html>) Erişim Tarihi: 21.06.2008.

(www.muhammeterbas.com.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=50&Itemid=31) Erişim Tarihi 05.06.2008.

(<http://www.nationalforum.com/17celep.htm>) , “Teachers' Organizational Commitment In Educational Organizations” , Cevat CELEP, 01 Ağustos 2003.

(<http://www.raosoft.com/samplesize.html>). Erişim Tarihi: 19.04.2008.

(www.sivas.gov.tr/insanhaklari/aylar/nisan.doc). Erişim Tarihi: 20.06.2008.

(<http://tr.wikipedia.org/wiki/Adalet>) Erişim tarihi:20.06.2008.

(<http://tr.wikipedia.org/wiki/Bencillik>). Erişim Tarihi: 21.06.2008.

(EK-1) KİŞİSEL BİLGİ FORMU - Bölüm A

(EK-2) ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ – Bölüm B

(EK-3) ETİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ-ELÖ – Bölüm C

ANKET

Değerli meslektaşım, hazırlanan bu anket öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik düzeylerini ölçmek için hazırlanmıştır. Ankete isim yazmanıza gerek yoktur. Buradaki veriler sadece bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Lütfen bu kısa anketimizin bütün maddelerini dikkatlice okuyup cevaplayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Ali KARAGÖZ

BÖLÜM – A (KİŞİSEL BİLGİ FORMU)	
Cinsiyet:	Kadın() Erkek()
Medeni Durum :	Bekâr() Evli() Dul() Boşanmış()
Okulunuzun Türü:	İlköğretim() Genel Lise() Meslek lisesi()
Mesleki Kıdeminiz:	1-5yıl() 6-10yıl() 11-15yıl() 16-20yıl() 21yıl ve üstü()
Branşınız:	Sınıf Öğretmeni() Kültür Dersleri Öğretmeni() Meslek dersleri Öğretmeni()
Mezuniyet Türünüz:	Ön Lisans() Lisans() Yüksek lisans() Doktora()
Yaşınız:	21-30() 31-40() 41-50() 51 yıl ve üstü()
Çalışma Şekliniz:	Kadrolu() Sözleşmeli() Dışarıdan Ücretli()

BÖLÜM – B (ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ)		Pek Çok Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta düzeyde Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Hayatımın geri kalanını öğretmen olarak geçirmekten mutluluk duyarım.					
2	Milli Eğitim Sistemimizin problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum.					
3	Öğretmenlik mesleği benim hayatımın anlamlı ve değerli bir parçası.					
4	Bu okulda kendimi “ailenin bir üyesi” olarak hissetmiyorum.					
5	Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış” hissetmiyorum.					
6	Bir daha dünyaya gelseydim yine öğretmen olurum.					
7	Öğretmenlik, benim kişiliğime en uygun meslek.					
8	Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak isteseydim bile bu benim için çok zor bir karar olurdu.					
9	Şu anda öğretmenlik mesleğinden ayrılıyaydım hayatım alt üst olurdu.					
10	Öğretmenlik, benim için, hem yapmak zorunda olduğum hem de sevdiğim bir meslek.					
11	Öğretmenlik dışında yapabileceğim çok az meslek var. Bundan dolayı, öğretmenlikten ayrılmak benim için çok zor.					
12	Bu okula kendimden o kadar çok şey verdim ki, başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum.					
13	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı <u>saygınlığı</u> başka bir meslekte elde etmem çok zor.					
14	Öğretmen olarak çalışmaya devam edeceğim. Çünkü öğretmenlik mesleğinin bana kazandırdığı <u>maddi kazançları</u> başka bir meslekte elde etmem çok zor.					
15	Öğretmenlik, ömür boyu sadık kalmaya ve bağlanmaya değer bir meslek değildir.					
16	Eğer maaşı çok daha yüksek bir iş bulursam, hiçbir vicdan azabı duymadan öğretmenliği bırakırım.					
17	Öğretmenliği terk edersem kendimi suçlu hissederim. Çünkü bu ülkenin insanlarına karşı kendimi sorumlu hissediyorum.					
18	Bu okulda benim kişiliğime ve düşüncelerime değer verilmiyor. Bundan dolayı bu okul benim bağlılığımı hak etmiyor.					
19	Şu anki okulumu terk edemem; çünkü bu okuldaki insanlara karşı kendimi sorumlu hissediyorum.					
20	Okulumda çok şey borçluyum. (Bu okulda bulunmak bana çok şey kazandırdı).					
21	Öğretmenlik mesleğine çok şey borçluyum. (öğretmen olmak bana çok şey kazandırdı).					

BÖLÜM – C (ETİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ)		Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Aşağıda çalıştığınız okulun yöneticisiyle ilgili olabilecek bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenilen, bu ifadeleri okuyarak söz konusu maddenin sizin görüşünüze ne derecede uyduğunu değerlendirmenizdir.						
OKULUNUZUN YÖNETİCİSİ						
1	Öğretmenleri teşvik eder.					
2	Kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışır.					
3	Geleceğe dönük somut hedefler koyar.					
4	Kendi işlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapar.					
5	Kendi kendini değerlendirebilir.					
6	Hatalarını kabul eder.					
7	Bencil davranışlar sergilemez.					
8	Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, uygun ortam hazırlar.					
9	Öğretmenlere adaletli davranır.					
10	Öğrenme konusunda isteklidir.					
11	Çözümler üretmede sistemli yaklaşır.					
12	Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.					
13	Tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılır.					
14	Doğru sözlüdür.					
15	Dürüst davranır.					
16	Olaylar karşısında cesaretli davranır.					
17	Sabırlıdır.					
18	Öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirir.					
19	Alçak gönüllüdür.					
20	Okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturur.					
21	İnsanlara eşit davranır.					
22	Tüm öğretmenlere sevgiyle davranır.					
23	Öğretmenlere şefkatle yaklaşır.					
24	Tüm koşullarda gerçeği söyler.					
25	İfadeleri gerçeğe yakındır.					
26	Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.					
27	Etrafındaki insanlara saygı gösterir.					

28	Bireysel hakları korur.					
29	İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir.					
30	Politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaz.					
31	Dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz.					
32	Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde davranmaz.					
33	Tartışmalar için özgür ortamlar yaratır.					
34	Mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yapar.					
35	Okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygular.					
36	Mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisindedir.					
37	Okulda yapılan işlerde ölçüyü belirler.					
38	Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.					
39	Öğretmenler arasında ara bozucu değildir.					
40	Merhametlidir.					
41	Öğretmenlere içten davranır.					
42	Öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerden dolayı yargılamaz.					
43	Yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu besler.					
44	Davranışlarının sınırlarını bilir.					

Anket bitmiştir. Teşekkür Ederiz.

ÖZGEÇMİŞ

Ali KARAGÖZ

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi: 26-03-1977

Doğum Yeri: Bursa

Medeni Durumu: Evli ve İki Çocuklu

EĞİTİM

Yüksek Lisans: Yeditepe Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü – Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, 2008.-Devam Ediyor

Lisans: Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü

Lise: Bursa – Demirtaşpaşa Teknik Lisesi – Elektronik Bölümü

Ortaokul: Bursa – Duaçınarı Akıncıtürk Ortaokulu

İlkokul: Bursa – Cumhuriyet İlkokulu

ÇALIŞTIĞI KURUMLAR

Bursa Mustafakemalpaşa Ticaret Meslek Lisesi (1999-2000)

Bursa Mustafakemalpaşa Cevdet Nerse Bilim ve Sanat Merkezi (2000-...)

İLETİŞİM

e-posta: alikaragoz@gmail.com